



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE - IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES –PPGECH**

ELIAS BEZERRA DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO DO IFAM, *CAMPUS*
LÁBREA - AMAZONAS**

**HUMAITÁ – AM
2021**

ELIAS BEZERRA DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO DO IFAM, *CAMPUS*
LÁBREA - AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Regina Martins Batista

Linha de pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das ciências humanas.

**HUMAITÁ - AM
2021**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Elias Bezerra de
S729a Avaliação da aprendizagem : o que dizem os estudantes do ensino médio técnico integrado do IFAM, Campus Lábrea - Amazonas / Elias Bezerra de Souza . 2021
177 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Eliane Regina Martins Batista
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Estudantes do ensino médio técnico integrado. 3. Pedagogia Construtiva. 4. IFAM Campus Lábrea. I. Batista, Eliane Regina Martins. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE - IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES –PPGECH**

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO DO IFAM, CAMPUS LÁBREA – AMAZONAS”

Mestrando ELIAS BEZERRA DE SOUZA

Dissertação de Mestrado defendida em 30/04/2021

Composição da Banca Examinadora:

Dr^a Eliane Regina Martins Batista (Orientadora)
Universidade Federal do Amazonas

Dr^a Enia Maria Ferst
Universidade do Estado de Roraima - membro interno

Dr. Valmir Flores Pinto
Universidade Federal do Amazonas - membro externo

Dr^a Eulina Maria Leite Nogueira
Universidade Federal do Amazonas – suplente

Dedico este trabalho a *Deus*, a quem rendo gratidão pela minha existência e glorifico pelas minhas vitórias e em quem busco forças, refúgio e proteção, sempre, para não desistir frente às adversidades, aqui *Ele* que me permitiu iniciar, avançar e concluir mais etapa da minha vida. Gratidão, Senhor!

Aos meus pais, *Francisco (in memoriam)* e *Valdecir*, que souberam avaliar nossa condição indigna de vida, olhar para o futuro e decidir me mandar à Lábrea (AM) para estudar, enquanto sofriam no cotidiano da zona rural amazonense, por longos anos.

À minha esposa, *Júlia*, meu principal pilar sustentação moral e afetiva, porto seguro onde sempre pude ancorar minhas angústias e perspectivas de vida.

Às minhas filhas e ao meu filho, meus elos para a compreensão entre ser pai e filho: *Laís, Elís Dávine, Júlia Ívine e Mitchell*.

À minha orientadora-guerreira, *Eliane Regina*, fundamental nas estratégias para vencer os percalços e imprevistos com os quais me deparei no processo dessa dissertação. Aquela que sempre me transmitiu calma, com a qual estabeleci uma interação acadêmica de respeito mútuo entre nossos pontos de vista. Obrigado.

Às minhas irmãs e irmão: *Maria das Graças, Maria Anália, Maria Anita, Maria Meire, Ediete, Dilenilde e Daniel*. E (*in memoriam*) de meus irmãos e irmãs: *Nilton, Moises, Manoel, Marilene e Iris* que, perto, longe ou ausentes, são partes inseparáveis da minha vida e existência.

A todos/as meus/minhas *professores/as*, do primário ao mestrado; *alunos* e *autores* lidos, com os quais muito tenho aprendido.

AGRADECIMENTOS COM GRATIDÃO

Da concepção entre nossos pais,
como forma humana de originar a vida,
à páscoa,
como passagem para outra dimensão da vida,
tudo é aprendido.

Do nascimento ao funeral,
a vida nos mostra que nunca estamos a sós,
apesar de sermos únicos.

Da gestação ao último suspiro humano,
tudo é relação
com Deus ou com um ser superior
em quem cada um acredite,
com o mundo
e com as outras pessoas.

Do que não temos quando nascemos,
ao que somos quando deixamos essa vida terrena,
tudo é acrescentamento.

Crescemos com o que absolvemos
e com o que jogamos na lixeira do nosso intelecto.

Por isso,

Pelo existir, agradeço a Deus.

Por tudo o que sei e sou, agradeço

a DEUS,

à minha família,

aos meus professores e professoras, do primário ao mestrado,
aos/às colegas de trabalho e instituições onde trabalhei/trabalho,

aos amigos e amigas

com quem tantas confidências troquei,

para quem tantos desabafos fiz,

e em quem tantas vezes me apoiei.
Aos que pensam diferentes de mim,
por me proporcionarem a certeza de não sermos iguais.

Nesta caminhada terrena,
muito aprendemos com quem, às vezes,
achamos que nada sabe
e muito recebemos
de quem pensávamos não ter nada a nos oferecer.

A vida é assim...
esse aprendizado contínuo
de quem,
não conhecendo seus limites,
mas, sabendo das suas limitações,
busca a superação,
nunca sozinho...
mas, querendo ser único.

Obrigado a todas as pessoas que
me ensinando o que não sabiam que sabiam,
me oferecendo o que eu não esperava
e me orientando a abrir caminhos
na complexa e densa territorialidade do conhecimento,
ajudaram a me constituir no que estou sendo
e a não me permitir continuar sendo o que sou.
Cada uma sabe o grau e a importância da sua contribuição.

Citar nomes seria mera formalidade
que não alcança a extensão desses meus
AGRADECIMENTOS COM GRATIDÃO

Explico o que pode parecer um pleonasma:
agradecimento é formalidade, gratidão é ATTITUDE!

Lábrea (AM), 16 de abril de 2021.

A grande sacada é saber ver o mundo sob os mais diversos ângulos e das mais variadas maneiras. Uma mesma imagem pode ser capturada por diversos instrumentos e sob vários ângulos. Assim, quem captura uma imagem por meio de uma câmera fotográfica ou com uma filmadora [...] não poderá colocar suas impressões nessa imagem e só poderá capturá-la sob um ângulo de cada vez. Diferente é, quando num ambiente como o cenário do Big Brother Brasil [...] dezenas de câmeras são colocadas estrategicamente para capturar as imagens sob os mais diversos ângulos. [...] Entretanto, essas imagens [...] também não sofrem a interferência do sujeito que as captura, elas simplesmente são flagradas na forma como se apresentam às lentes das câmeras. Agora imaginemos um artista plástico pintando essas mesmas imagens, utilizando-se dos mais diversos instrumentos e ferramentas: a tela, as tintas, o lápis, pincéis e o mais importante de todos os instrumentos, sua imaginação e visão de mundo. Aqui temos um grande diferencial: a vida que damos à imagem que pintamos; a possibilidade da interferência, da não passividade, da não reificação do homem, da não limitação; a possibilidade de criar e recriar, renovar e inovar, criticar etc. É assim que precisamos lançar nosso olhar sobre o mundo: com criticidade e possibilidade de transformação.

Elias Bezerra de Souza

RESUMO

A pesquisa objeto dessa dissertação nasceu das inquietações do homem-docente-pesquisador que, nas idas e vindas da vida pessoal e profissional foi se constituindo sujeito incomodado com o equívoco entre exames e avaliações no âmbito escolar. O que se configurou como possibilidade de investigação a partir do ingresso no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades quando focalizamos nosso olhar para o problema: *como os discentes do Ensino Médio Técnico Integrado percebem a avaliação da aprendizagem escolar no IFAM, Campus Lábrea?* A partir disso, delineamos como objetivo geral analisar a percepção de estudantes do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, *Campus Lábrea* sobre a avaliação da aprendizagem. O referencial teórico-metodológico se sustentou no ciclo de políticas e em autores que se dedicam ao estudo da avaliação da aprendizagem. A metodologia ancorou-se na abordagem qualitativa, na pesquisa documental e de campo, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário com perguntas objetivas e subjetivas que foi aplicado via *on-line* através da ferramenta *Google Forms*, contendo 13 questões (7 objetivas e 6 subjetivas). A aplicação foi realizada dessa maneira em função da necessidade do distanciamento social advindo com a crise sanitária global provocada pela pandemia da Covid-19. Os resultados do processo de coleta e análise foram organizados em três eixos: diálogo e investigação no processo avaliativo; dinâmica da prática pedagógica avaliativa; coerência entre a prática avaliativa e o conteúdo curricular. A partir disso, apresentamos algumas sínteses conclusivas: há documentos norteadores para avaliação no contexto nacional e local, entretanto, falta o Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI específico para a realidade do *Campus Lábrea* que observa plano institucional do IFAM do Amazonas (Resolução nº 61-CONSUP/IFAM, de 29 de julho de 2019); constatou-se a prevalência da Pedagogia Tradicional legitimada nas provas, na forma de correção e *feedback* e até na inconsistência entre o que era ensinado e o que era cobrado nas provas; não se observa na prática o desenvolvimento de uma política pedagógica “produzida” na atuação; na prática não se constata uma perspectiva construtiva de educação. As respostas das/os participantes da pesquisa evidenciam a existência de professores que continuam usando as luzes pedagógicas opacas de uma Pedagogia Tradicional e excludente do passado para olhar a educação do presente.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem. Estudantes do ensino médio técnico integrado. Pedagogia Construtiva. IFAM *Campus Lábrea*.

RESUMEN

La investigación en la que se centra esta disertación nació de las inquietudes de un hombre-docente-investigador que, en las idas y venidas de la vida personal y profesional, se fue constituyendo como un sujeto incómodo con la incompreensión entre exámenes y evaluaciones en el ámbito escolar. Eso se configuró como una posibilidad de investigación a partir del ingreso al Programa de Posgrado en Enseñanza de Ciencias y Humanidades, cuando nuestra mirada se enfocó en el problema: ¿cómo los estudiantes de Educación Media Técnica Integrada perciben la evaluación del aprendizaje escolar en el IFAM, *Campus Lábrea*? A partir de ahí, delineamos como objetivo general analizar la percepción de los estudiantes de 2º año de la Educación Media Técnica Integrada del IFAM, *Campus Lábrea*, sobre la evaluación del aprendizaje. El referente teórico-metodológico se sustentó en el ciclo de políticas y en autores que se dedican al estudio de la evaluación del aprendizaje. La metodología se ancló en el enfoque cualitativo, en la investigación de carácter documental y de campo, adoptando como instrumento de recolección de datos el cuestionario con preguntas objetivas y subjetivas. Este fue aplicado vía online, a través de la herramienta *Google Forms*, conteniendo 13 preguntas (7 objetivas y 6 subjetivas). La aplicación fue realizada de esa manera en función de la necesidad de distanciamiento social, que se generó con la crisis sanitaria global provocada por la pandemia de Covid-19. Los resultados del proceso de recolección y análisis de los datos fueron organizados en tres ejes: diálogo e investigación en el proceso de evaluación; dinámica de la práctica pedagógica evaluativa; coherencia entre la práctica evaluativa y el contenido curricular. Con eso, presentamos algunas conclusiones de manera sintética: Existen documentos rectores para la evaluación en el contexto nacional y local, sin embargo, falta el Proyecto Político Pedagógico Institucional – PPPI específico para la realidad del *Campus Lábrea* que observa el plan institucional del IFAM del Amazonas (Resolución N° 61-CONSUP/IFAM, del 29 de julio de 2019); se constató la prevalencia de la Pedagogía Tradicional legitimada en las pruebas, en la forma de corregir, en el *feedback* y hasta en la inconsistencia entre lo que era enseñado y lo que era requerido en las pruebas; no se observa en la práctica el desarrollo de una política pedagógica “producida” en el ejercicio de enseñanza; no se comprueba una perspectiva constructiva de educación. Las respuestas de las y los participantes de la investigación evidencian la existencia de profesores que continúan usando las luces pedagógicas opacas de un método tradicional y excluyente del pasado para la educación del presente.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Estudiantes de Educación Media Técnica Integrada. Pedagogía constructiva. IFAM, *Campus Lábrea*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPD	Avaliação Diagnóstica da Percepção Discente
AI	Avaliação Institucional
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BR	Rodovia Federal ¹
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Coordenação de Assistência ao Educando
CEFET-AM	Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centros Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Rio de Janeiro
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CMC	Campus Manaus Centro
CMDI	Campus Manaus Distrito Industrial
CMZL	Campus Manaus Zona Leste
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONNEPI	Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação
CONSUP	Conselho Superior
Covid-19	Coronavírus Disease (Doença do Coronavírus) – 19 se refere ao ano 2019
CRA	Coordenação de Registro Acadêmico
CSGC	Campus São Gabriel da Cachoeira
DEPE	Departamento de Ensino Pesquisa e Extensão
DIAC	Diagnóstico Anatomopatológico e Citopatológico

¹ Conforme o dicionário informal (<https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/br/rodovia/>) a sigla BR = Brasil, portanto, essa sigla indica que a rodovia é de responsabilidade do Governo Federal. Quando aparece rodovias com siglas de Estados, significa que elas são de responsabilidade dos Estados e sua extensão se restringe apenas ao Estado da sigla.

DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação à Distância
EMTI	Ensino Médio Técnico Integrado
ETPNM	Educação Técnica profissional de Nível Médio
FAEL	Faculdade Educacional de Lapa
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFs	Institutos Federais
Inep ²	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MA	Média Anual
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Mundial do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional da Educação para a América Latina e Caribe
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC-jr	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para discentes de Ensino Técnico do IFAM
Pisa ³	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnaic ⁴	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

² Sigla grafada de acordo com o Manual da Secretaria de Comunicação do Senado Federal. (<https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/siglas>).

³ Sigla escrita de acordo com sua grafia em <http://portal.inep.gov.br/>

PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
PPP	Projeto Político pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
SADEAM	Sistema do Desempenho Educacional do Amazonas
Saeb ⁵	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMSA	Secretaria Municipal da Saúde
TI	Tecnologia da Informação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Técnica Federal do Paraná

⁴ Sigla grafada de acordo com o Manual da Secretaria de Comunicação do Senado Federal. (<https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/siglas>).

⁵ Sigla grafada de acordo com o Manual da Secretaria de Comunicação do Senado Federal. (<https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/siglas>).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Avaliação do Saeb na implantação	39
Figura 2 - Composição das avaliações do Saeb entre 2013 a 2017	40
Figura 3 - Novo Saeb/2019.....	41
Figura 4 - Características da avaliação da aprendizagem.....	52
Figura 5 - Dimensões das Regulações da avaliação formativa reguladora	56
Figura 6 - Características da avaliação formativa reguladora	57
Figura 7 - Coexistência das avaliações diagnóstica, formativa reguladora e somativa representativa.....	59
Figura 8 - Relação professor-aluno na mediação	72
Figura 9 - Relação aluno-professor na mediação	72
Figura 10 - Localização do município de Pauini no mapa do Amazonas	79
Figura 11 - Localização do município de Lábrea no mapa do Amazonas	82
Figura 12 - Localização do município de Humaitá no mapa do Amazonas.....	88
Figura 13 - Detalhamento da vacinação contra Covid-19 em Lábrea (AM) até 12/04/2021 ...	99
Figura 14 - Ilustração de postagem de encomenda via correios de São Paulo para Lábrea...	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Números da vacinação Covid-19 em Lábrea (AM) em 2021	99
Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por curso/área de conhecimento	113
Gráfico 3 - Discussão sobre os critérios de avaliação em 2019	117
Gráfico 4 - Aplicação da avaliação diagnóstica, em 2019, nas turmas pesquisadas	123
Gráfico 5 - Instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores em 2019.....	128
Gráfico 6 - Instrumentos avaliativos menos utilizados pelos professores em 2019.....	130
Gráfico 7 - Instrumentos de avaliação não utilizados pelos professores em 2019 e que os estudantes gostariam que tivessem sido	134
Gráfico 8 - Dinâmica de correção das avaliações pelos professores em 2019	136
Gráfico 9 - Divulgação prévia dos resultados das avaliações pelos professores em 2019.....	138
Gráfico 10 - Coerência entre o conteúdo ensinado e o cobrado pelo professore em 2019	140
Gráfico 11 - Proporção entre objetividade e subjetividade nas provas escritas em 2019	142

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Antonio Rodrigues Pereira Labre – Fundador e primeiro prefeito de Lábrea (AM).	84
Imagem 2 - Praça Coronel Labre – Lábrea (AM) - Segunda década do século XXI.....	84
Imagem 3 - Vista aérea de Lábrea – Segunda década do século XXI.....	85
Imagem 4 - BR-230 que liga Lábrea (AM) a Humaitá (AM) – Segunda década do século XXI	87
Imagem 5 - Vista da entrada do IFAM, <i>Campus</i> Lábrea (AM)	93
Imagem 6 - Layout da página inicial do questionário aplicado no <i>Google Forms</i>	111
Imagem 7 - Ilustrativa do envio do <i>link</i> do questionário via WhatsApp.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha do tempo do Saeb – Primeira década (1990-1999).....	36
Quadro 2 - Linha do tempo do Saeb – Segunda década (2001-2009).....	37
Quadro 3 - Linha do tempo do Saeb – Terceira década (2011-2019)	38
Quadro 4 - Características da avaliação da aprendizagem conforme Luckesi	50
Quadro 5 - Comparativo entre exames e avaliação	52
Quadro 6 - Modalidades e funções da avaliação	53
Quadro 7 - Diferentes posturas do professor na correção dos testes avaliativos.....	62
Quadro 8 - Aspectos da identidade do IFAM.....	93
Quadro 9 - Cursos técnicos, graduação e pós-graduação ofertados pelo IFAM, <i>Campus Lábrea</i>	94
Quadro 10 - Distribuição geográfica e por idade da Covid-19 em Lábrea (AM), mar./2020 a 13/04/2021	97
Quadro 11 - Sintomas, altas e óbitos da Covid-19 em Lábrea (AM) entre mar./2020 e 13/04/2021	98
Quadro 12 - Participantes da pesquisa e pseudônimos.....	112
Quadro 13 - Composição e formação do corpo docente do IFAM, <i>Campus Lábrea</i> , em 2020	120
Quadro 14 - Comparativo entre exames e avaliação	129
Quadro 15 - Pontos mais negativos na forma de avaliação em 2019	145
Quadro 16 - Percepção geral dos estudantes sobre o processo avaliativo no IFAM em 2019	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE	24
2. 1 A educação em tempos de globalização: performatividade, gerencialismo e competitividade	24
2. 2 Orientações da UNESCO para avaliação.....	27
3 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DELINEANDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES	31
3.1 Avaliação externa	33
3.1.1 Pisa – avaliação externa internacional	34
3.1.2 Saeb – avaliação externa nacional	35
3.2 Avaliação institucional - interna	42
3.3 Avaliação da aprendizagem	44
3.4 Por uma pedagogia construtiva como possibilidade para a prática da avaliação da aprendizagem.....	64
3.2.1 As tendências pedagógicas e sua relação com a avaliação da aprendizagem	65
3.2.2 Pedagogia construtiva na perspectiva luckesiana	67
3.2.3 Uma pedagogia construtiva como concepção inerente à avaliação da aprendizagem	73
4 DESCREVENDO CONTEXTOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS	76
4.1 Contextos e <i>Lócus</i> da Pesquisa	76
4.1.1 Pauini: o contexto de origem do pesquisador – o rio como percurso inicial da história	77
4.1.2 Lábrea: o território acolhedor do guri da selva	80
4.1.3 Porto Velho (RO): o lócus da graduação em pedagogia	86
4.1.4 Humaitá: o encontro do docente com o mestrado	87
4.1.5 IFAM, Campus Lábrea: lócus da investigação	91
4.2 Percurso metodológico, percalços e imprevistos	94
4.2.1 Surgiram pedras no meio do caminho: imprevisibilidade e percalços vivenciados no processo da investigação	95
4.2.2 Caracterização	102
4.2.3 Participantes da pesquisa	105
4.2.4 Procedimentos para coleta e produção de dados	107
4.2.4.1 Pesquisa de campo com aporte de levantamento de material documental...107	
4.2.5 Análise e tratamento dos dados	108

5 O QUE OS ESTUDANTES DIZEM SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?	111
5.1 Perfil dos participantes da pesquisa	111
5.2 Processos e práticas de avaliação no contexto do IFAM, <i>Campus Lábrea</i>	114
5.2.1 Diálogo e investigação no processo avaliativo	114
5.2.2 Dinâmica da prática pedagógica avaliativa	127
5.2.3 Coerência entre a prática avaliativa e o conteúdo curricular	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	168

INTRODUÇÃO

Acho que só há um caminho para a ciência – ou para a filosofia: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonarmo-nos por ele; casarmo-nos com ele até que a morte nos separe – a não ser que encontremos outro problema ainda mais fascinante (POPPER, 1997, p. 42).

No campo da educação e do ensino, avaliar é uma necessidade em todas as modalidades, níveis e esferas. É um dos componentes do ato educativo e pedagógico que permeia o cotidiano escolar, desde a definição das políticas públicas e sociais às diretrizes, referenciais e critérios utilizados nos processos do ensino e de aprendizagem ocorridos nos espaços escolares e fora das salas de aula, expandindo-se até a instituição em seus aspectos administrativos, políticos, pedagógicos e sociais, configurando-se de uma temática pertinente para a investigação permanente.

A partir daqui e neste tópico, peço licença para dissertar em primeira pessoa do singular, já que irei falar de um percurso de vida, além de descrever os motivos e delineamentos dos caminhos que me levaram à escolha do objeto deste estudo: a avaliação da aprendizagem no IFAM, *Campus Lábrea*.

As razões que desencadearam, estimularam, motivaram e conduziram à realização deste estudo estão relacionadas a um percurso de vida singular e plural, em uma trajetória que foi sendo tecida a partir da minha vivência familiar, social e das instituições educacionais pelas quais passei, seja no lugar de filho, de esposo, de pai, de estudante, de trabalhador na iniciativa privada ou de docente.

Nesta trajetória de vida, *prova, exame e avaliação* se constituíram como conceitos recorrentes e permanentes. Primeiro do lugar de filho, quando em março de 1975 a família moradora na comunidade rural ribeirinha denominada “Raposa”, no município de Pauini (AM), sob o comando do patriarca Francisco Bezerra de Souza e da matriarca Valdecir Bezerra do Vale, recebeu um convite da minha tia por parte de pai, Francisca Noemia de Souza, moradora da cidade de Lábrea (AM), para que mandassem um/a dos/as filhos/as para lá estudar. Logo, precisaram tomar a difícil decisão de escolher entre um/a dos/as filhos/as.

Analfabeto das letras, mas instruído pelo mundo, o patriarca analisou as características de cada um dos oito filhos, dois homens e seis mulheres, e compartilhou com a esposa. Assim, conversou com os filhos e tomou sua decisão. Em sua avaliação emocional pesou, valorativamente, o afeto. Do lado racional, pesava não menos a condição de vida indigna da

família. Sobrevivíamos da produção como agricultores, pescadores e seringueiros cativos, explorados, roubados e humilhados pelos patrões e regatões, que subiam e desciam o Rio Pauini fazendo o escambo de mercadorias, essas com preços exorbitantes, por produtos (borracha, castanha, sorva, peixe, farinha, banana, milho, batata-doce, peles de animais como onças, gatos-do-mato, porcos-do-mato e jacaré, etc.) extremamente desvalorizados na prática do escambo. Era uma forma “legal”, porém, imoral de manter centenas de famílias no cativeiro do endividamento perpétuo.

Ponderadas essas condições (emoção e razão) e avaliada a possibilidade de melhoria da qualidade de vida da família no futuro, meu pai decidiu por me escolher. Sempre vi isso, como uma grande sabedoria do meu pai, percebi que, apesar da dor da saudade, decidi com acerto ao deixar prevalecer, na sua avaliação e decisão, a razão, ao optar pelos meus estudos como possibilidade de mudanças futuras na vida da família, como de fato aconteceu.

O segundo contexto de minha fala tem lugar na cidade de Lábrea e cronologia no ano de 1976, no espaço da sala de aula do grupo escolar São José dos Operários, onde a palavra “prova”, usada na acepção de instrumento medidor, classificatório e excludente, nos foi apresentada pela primeira vez. Até então, para nós moradores da zona rural, o verbo provar tinha dois sentidos: degustar um alimento para aferir o seu paladar, ou convencer alguém, principalmente nossos pais de ser ou não culpado por algo, ou ser autor de um ato qualquer, geralmente de uma infração ou desvio de comportamento. Era o que sabíamos como analfabetos das letras e letrados da pródiga selva amazônica.

Por isso, a concepção escolar de prova sempre me causou estranheza e muitas dificuldades no percurso educacional. Éramos habituados a dar explicações e esclarecimentos aos nossos pais sobre o que sabíamos, o que fazíamos ou deixávamos de fazer, como havíamos feito e o porquê havíamos feito. Portanto, memorizar o abecedário e a tabuada, fazer ditado, copiar textos, completar frases com palavras predeterminadas, marcar “x” na resposta correta, marcar certo ou errado, responder e estudar questionários, e fazer exercícios de fixação passaram a ser atividades que me incomodavam, pelo simples fato de ser obrigado a reproduzir tudo conforme os professores queriam ver e ouvir, sendo que já vinha determinado nos livros didáticos. Aliás, muitos professores corrigiam as provas pelas respostas que já vinham prontas no livro do professor. Sobre isso, Dimenstein (1998) escreveu: “No Brasil, o final dos livros didáticos traz as respostas para o professor, que sem isso não consegue dar sua aula. Mas, se para ensinar o professor tem de ler a resposta, imaginem a qualidade do seu ensino” (p. 36).

Foi assim nas séries iniciais (1ª a 5ª), no Curso Supletivo de Primeiro Grau João da

Silva⁶, no Projeto Conquista⁷ e no Projeto Logos II⁸, por onde passei como estudante. Foi um período em que a palavra prova soava aos meus ouvidos como perseguição, acusação, exclusão, medo. O erro tinha conotação de burrice, não de um tempo em que o estudante ainda não havia aprendido determinado conteúdo do currículo escolar, mas que podia aprender se fosse oportunizado e bem orientado.

Assim, o ato de estudar não tinha outro sentido, senão de tornar o estudante depositário de conhecimentos prontos e acabados, visto que o momento da prova adquiria sentido de julgamento, de acerto de contas com os autores dos livros didáticos, que tinham nos professores seus advogados e juízes ao mesmo tempo. A submissão dos professores aos autores dos livros didáticos era patente, o que nos fazia também, intelectualmente, prisioneiros cativos deles (autores e professores), uma espécie de coronelismo pedagógico. Tudo me levava a acreditar que não havia ninguém disposto a “lutar contra a escravidão da ignorância” (DIMENSTEIN, 1998, 27).

Por fim, minha fala se contextualiza ao período de 1994 a 1996, para falar do lugar de docente nas disciplinas de História e Geografia em turmas de 5^a, 6^a e 7^a série do ensino primário da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Professora Balbina Mestrinho, na cidade de Lábrea. Foi quando comecei a compreender que professores eram meros cumpridores de normas e regras produzidas e introduzidas por um sistema de governo que determinava o lugar e as diretrizes educacionais: o que fazer, quando fazer, como fazer e para que fazer. Percebi que provas e exames eram mais que um mal necessário, constituíam-se como instrumentos a serviço da reprodução de conhecimentos desenvolvidos para manter as estruturas econômicas, políticas e sociais. Ser professor não era mais que se tornar inculcador

⁶ Conforme Menezes, este é o nome da primeira telenovela educativa da televisão brasileira, produzida pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, que recebeu Menção Honrosa do Júri do Prêmio Japonês de melhor programa didático de 1973. Dirigida por Jacy Campos, João da Silva constituiu-se um misto de telenovela e curso supletivo de primeiro grau. Seus programas foram ao ar em 1973 e 1974 (pela TV Cultura e TV Rio), com a veiculação de 100 capítulos, 25 aulas retrospectivas, 10 programas complementares e 5 livros de apoio. A telenovela serviu de modelo para outras, como as do Projeto Conquista.

⁷ Projeto realizado em meados dos anos 70 pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa e pelo Ministério da Educação, com o objetivo de usar a televisão para o ensino supletivo de 5^a a 8^a série do antigo primeiro grau. O projeto contou com a produção de uma telenovela – que seguiu o formato de João da Silva (primeira telenovela educativa brasileira) – e programas para a alfabetização, baseados no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). A série teve 200 capítulos, distribuídos entre 4 de apresentação, 148 instrucionais, 37 retrospectivos, 10 complementares e um de encerramento. O Projeto Conquista teve ainda sete livros de apoio que completavam a programação. Atingiu, inicialmente, os estados do Rio de Janeiro e Ceará.

⁸ Conforme Gouveia e Gouveia Neto (2020), entre os programas de formação para o magistério, o Projeto Logos II foi um programa voltado para atender a formação dos professores leigos. Os professores que cursaram o projeto Logos II eram capacitados por meio dos módulos de ensino ofertados em um total de 204 módulos que deveriam ser completados num prazo de 28 a 30 meses. Cerca de 7 módulos por mês deveriam ser completados. O desenvolvimento do planejamento de ensino incluía a elaboração de plano de aula por meio de módulos de microensino.

de ideias alheias, formador de cabeças passivas, treinadas para ouvir e repetir objetiva e, exclusivamente, o que se ouvia.

Dimenstein (1998) escreveu com extrema reflexão crítica: “A pedagogia é igual à dieta alimentar: não há processo fácil de ensinar nem de aprender” (p. 25). De fato, reproduzir conteúdo (função do professor) e memorizar (função do estudante) era fácil naquela época, difícil era ensinar e aprender, porque isso exigia reflexão e crítica, questionamento e discussão, diálogo e interação, atuação e transformação, superação e autonomia. Tão difícil era que não se ousava fazer isso.

Naquele meu tempo e lugar de fala, 1994 a 1996, como professor da Escola Estadual Professora Balbina Mestrinho, a reflexão sobre ensinar e aprender só serviu para aumentar a angústia de saber que estava agora do outro lado da situação do processo educativo e pedagógico, ainda assim, não conseguia minimizar os impactos psicológicos que as provas e exames causavam nas estruturas mentais dos alunos e, conseqüentemente, sobre suas condições sociais e existenciais. Hoje, depois da leitura de algumas obras de Stephen Ball (2020; 2016; 2011; 2010; 2005; 2004; 2001), percebo que em sala de aula também fui um representante de governos e influenciadores externos nas políticas educacionais, quando poderia ter sido um ator, atuando junto e em favor de tantos outros atores, os estudantes, pela transformação pessoal, política e social.

O ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, em 1998, alimentava a esperança de compreender melhor a lógica das provas, exames e avaliações. Foi quando entendi que a lógica é a do sistema: entrada, processamento e saída de informações que resultavam em reprodução do próprio sistema social em movimento para sua permanência. Para isso, o ensino e a aprendizagem precisam estar alinhados aos interesses capitalistas externos e internos pela via da educação, e não as políticas educacionais às necessidades sociais e de cidadania. Percebi que o ato de avaliar está diretamente relacionado a uma determinada corrente pedagógica que, por sua vez, é orientada por uma filosofia sobre homem, educação e sociedade, tendo a escola e os professores como seus reprodutores.

A lógica da reprodução foi vivenciada também entre 2006 e 2008, quando assumi a tutoria do curso de bacharelado a distância em Ciências Sociais (Sociologia) da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, polo Lábrea. Naquele período a inquietação com a temática das provas, exames e avaliações ganhou mais intensidade ainda. Não conseguia compreender como a lógica avaliativa atravessava todos os níveis de ensino – da educação básica à superior – sempre da mesma forma: um sistema que instrui, uma instituição que reproduz, professores

que elaboram instrumentos e aplicam avaliações, e alunos que são avaliados.

O ingresso no IFAM, *Campus Lábrea*, em junho de 2017, como professor pedagogo, depois de uma trajetória bancária de vinte e oito anos, realizou meu sonho com a docência e reativou minhas inquietações sobre a avaliação na aprendizagem escolar. Naquela oportunidade, foram-me entregues os diários de três turmas de 2º ano dos cursos de Ensino Médio Técnico Integrado em Informática e Agropecuária para ministrar aulas na disciplina “Noções de Elaboração de Relatórios e Projetos”.

A primeira constatação foi a de que em pleno final do primeiro semestre do ano letivo aquelas turmas ainda não tinham notas, frequência e nem conteúdos lançados. Vieram as perguntas acompanhadas do desafio: por onde começar? O que fazer? Como fazer? A resposta veio com a ideia de diagnosticar como os discentes se percebiam e como percebiam o IFAM, *Campus Lábrea*, e seus professores. Elaborei então um questionário intitulado “Avaliação Diagnóstica de Percepção⁹ Discente - ADPD”, composto por oito perguntas abertas, distribuídas em três eixos: autopercepção, percepção sobre a instituição e percepção sobre os professores, o qual foi respondido pelos alunos das três turmas. Identificadas e analisadas as percepções dos alunos, iniciamos nosso trabalho pedagógico.

A ideia da ADPD foi reproduzida por outro docente, em outras turmas e resultou em um trabalho acadêmico, na modalidade pôster, intitulado *Avaliação Diagnóstica de Percepção Discente: uma nova ferramenta para o planejamento e gestão educacional*, submetido e aprovado junto ao XII Congresso Norte, Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI) - 2018, evidenciando o quanto é relevante trazer para o cenário da avaliação a percepção dos estudantes.

Em 2018 foi aprovado no IFAM, *Campus Lábrea* (AM), um projeto de PIBIC jr. com o título *Diagnóstico Externo de Percepção Discente*, do bolsista Diógeles da Silva Taumaturgo, orientado pelo Professor Mestre Paulo Marques da Silva, o qual configurei como coorientador. O resultado deste trabalho, que também usou a ADPD como ferramenta diagnóstica de coleta de dados, foi defendido em 25 de novembro de 2019 no IFAM, *Campus Lábrea*, com aprovação pela banca examinadora. O ingresso no IFAM trouxe o sonho de cursar o mestrado e com ele a ADPD surgiu como projeto para participar da seletiva junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e humanidades – PPGECH da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/Instituto de Educação Agricultura e Ambiente – IEAA, tendo sido aprovado.

⁹ A palavra percepção se refere ao olhar intencional e, portanto, político, do sujeito, no sentido de apreender por meio dos sentidos ou da mente objetos, fenômenos e situações, de modo consciente, reflexivo e crítico.

Para encerrar minha dissertativa em primeira pessoa do singular, declaro minha paixão pela pedagogia do “difícil de ensinar e de aprender”, talvez por ter absorvido ontologicamente o entendimento trazido por Dimenstein (1998) de que “Os poetas sempre disseram que a supremacia humana é a supremacia da paixão. Só vai sobreviver no mercado de trabalho quem for apaixonado pelo conhecimento, quem achar que pelo resto da vida não deixará de ser estagiário”. É assim que me vejo.

A partir deste parágrafo retomamos a terceira pessoa do plural para continuarmos falando do nosso objeto de estudo - **Avaliação da Aprendizagem: O que dizem os estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, Campus Lábrea – Amazonas**, no contexto de uma estrutura de avaliação educacional que se caracteriza como excludente e limitadora da participação ativa do aluno. Por consequência, não favorece a construção da autonomia e da cidadania tão preconizadas nos fins e objetivos da educação, bem como do ensino escolar.

Para isso, nos propusemos trazer à baila a inclusão da percepção discente sobre o processo da avaliação escolar, tendo como problema da pesquisa: *Como os discentes do Ensino Médio Técnico Integrado percebem a avaliação da aprendizagem escolar no IFAM, Campus Lábrea?* Esta questão traz a possibilidade de um novo viés no processo de avaliação da aprendizagem: a percepção do aluno, legitimando-o também como agente ativo, capaz de contribuir com suas concepções para o desempenho da escola e do docente, com possível melhoria direta de sua aprendizagem nos diferentes componentes curriculares e, indiretamente, em avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (**Pisa**), tradução de *Programme for International Student Assessment*. Assim, iniciou-se a trajetória investigativa deste trabalho, que analisou a avaliação da aprendizagem, especificamente, sob a ótica do olhar discente.

Nesta perspectiva, a compreensão dos aspectos que envolvem a questão central deste estudo nos conduziu a delinear como objetivo geral: *Analisar a percepção de estudantes do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, Campus Lábrea, sobre a avaliação da aprendizagem*. Neste estudo, o termo “percepção” não diz respeito à interpretação que o sistema cognitivo tem a partir da sensação recebida, mas a impressão que os estudantes possuem sobre o processo avaliativo, ou seja, como eles compreendem a dinâmica desse processo.

Para a consecução deste objetivo maior, estabelecemos os seguintes objetivos específicos que nos orientaram nos caminhos desta investigação:

- Mapear e descrever as diretrizes educacionais para a avaliação da

aprendizagem no IFAM, *Campus Lábrea*;

- Identificar a percepção dos estudantes sobre as práticas de avaliação dos professores;
- Verificar a relação entre as diretrizes dos textos oficiais do IFAM, *Campus Lábrea*, sobre a avaliação da aprendizagem e prática pedagógica docente.

Com base nos objetivos específicos acima descritos foram desenvolvidas as seguintes questões norteadoras: como a avaliação da aprendizagem é tratada nas diretrizes do IFAM, *Campus Lábrea*, (resoluções, planos de cursos, planos de disciplinas)? Como os estudantes do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, *Campus Lábrea*, percebem o processo de avaliação da aprendizagem? Existe diálogo entre as diretrizes dos textos oficiais do IFAM, *Campus Lábrea*, sobre a avaliação da aprendizagem e a prática pedagógica docente? Se existe, como dialogam?

Entendemos que este estudo poderá contribuir significativamente para o IFAM, *Campus Lábrea*, uma vez que se encontra em um cenário favorável para o acolhimento de contribuições e proposições que corroborem para a melhoria do processo de avaliação da aprendizagem, tendo em vista que seu Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI ainda está em processo de elaboração. Particularmente, poderá subsidiar o desenvolvimento dos trabalhos no Departamento de Ensino Pesquisa e Extensão – DEPE e no Setor Pedagógico, relativos à cultura da avaliação da aprendizagem naquela Instituição, além de dar visibilidade a este campo de estudo ainda pouco discutido, a percepção discente.

Este estudo foi didaticamente dividido em três capítulos, além da introdução e das considerações finais: “Políticas de Avaliação Educacional na Contemporaneidade”; “Avaliação em Educação: delineando caminhos e possibilidades”; “Descrevendo contextos e caminhos metodológicos”; “O que os estudantes dizem sobre a avaliação da aprendizagem?”

2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

Discutiremos aqui sobre as políticas educacionais em tempos de “*glocalização*” ou “globalização relacional ou localizada”, a qual se configura como “conjunto de tecnologias de políticas que ‘produzem’ ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas das práticas”. Dentre essas “tecnologias políticas” estão a performatividade, o gerencialismo e competitividade (BALL, 2011, p. 103).

À luz dessas tendências analisamos, no contexto das políticas educacionais, a avaliação da aprendizagem escolar, buscando espaço para a inserção de um olhar até então não valorizado, o olhar do aluno, uma percepção que tem a possibilidade de ser expressa no que chamamos de “avaliação diagnóstica da percepção discente” (ADPD), uma voz que ainda não teve vez no contexto de produção de reformas nos sistemas educacionais no mundo, desde quando nasce a escola até a contemporaneidade. Essas reformas desenham mudanças, monitoram resultados, orientam políticas e mudam o significado do ensino e do que significa ensinar e, conseqüentemente, do que significa aprender.

Considerando ser o objeto específico do nosso estudo a percepção de estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI) do IFAM, *Campus Lábrea (AM)*, sobre a avaliação da aprendizagem, o enfoque parte da sociologia das políticas educacionais (BALL, 2011). Além disso, adentraremos também nas reformas educacionais no contexto da globalização, quando abordarmos a performatividade, o gerencialismo e a competitividade como parte de um conjunto de tecnologias políticas a serviço das transformações e mudanças nesses novos tempos, que acirram o processo de competição e seletividade no âmbito educacional.

2. 1 A educação em tempos de globalização: performatividade, gerencialismo e competitividade

A partir da última década do século XX, a política econômica global tem provocado fortes mudanças nas políticas econômicas e sociais, sendo que a educacional e, conseqüentemente, as de avaliações educacionais – externa e interna – também foram atingidas.

Conforme Carnoy (2002) explica, com o impacto do processo de globalização (processos econômicos) e da mundialização (processo de conexão da informação e do conhecimento) os países foram obrigados a reformar seus sistemas educativos para atender essas demandas. Entre os diferentes tipos de reformas estão as de ajuste estrutural, as de

descentralização da gestão e as de privatização.

Em abordagem sobre *Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social*, (BALL, 2011, p. 23) fala em “profundas transformações” nos princípios de organização da provisão social, especialmente no setor público do Reino Unido e de outras sociedades do mundo ocidental, significando mudanças nas formas de emprego, em posturas organizacionais, nas culturas e valores, nos sistemas de financiamentos, nos papéis e estilos de administração e nas relações sociais. Conforme o autor, essas transformações representam parte de um processo maior, o da passagem do estado do bem-estar keynesiano (*Keynesian Welfare State - KWS*) para o estado do trabalho schumpeteriano (*Schumpeterian Workfare State – SWS*), e sujeitaram as organizações públicas do bem-estar social a mudanças significativas, substituindo o foco da produtividade e planejamento pela livre competitividade subordinada às forças do mercado.

A livre competitividade significa mercado livre, inclusive na provisão pública, orientado por uma psicologia social do “autointeresse” para a qual há de se pensar em resultados e não em princípios, configurando mercados sociais “definidos por uma mistura de incentivos e recompensas que permitem estimular respostas autointeressadas” (BALL, 2011, p. 26), oportunizando a fabricação de respostas por conveniência e não por princípios éticos.

Para Ball (2001, p. 108), apesar das economias de mercado livre terem como premissas a competitividade como natural à condição humana e o fato de a humanidade ser composta por indivíduos egoístas, “instituições de mercado em vez de proverem suas estruturas para inclinações naturais, na verdade, produzem as condições nas quais a mentalidade pode florescer”. Em outras palavras, a competitividade deixa de ser uma condição natural para ser uma atitude forjada pelas condições do mercado, acirrando uma espécie de egoísmo incentivado e movido pelo autointeresse.

Ainda de acordo com Ball (2001, p. 103) há uma “unidade articulada” com a qual se preocupa e que está inserida nos serviços públicos em geral, em particular, na educação. É o que ele chama de “estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas” sobre a qual levanta duas afirmações, uma no nível micro e outra no macro.

No nível micro, afirma Ball (op. cit., loc. cit.) “em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades dos trabalhadores)”. Já no nível macro, diz o autor, “em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo ‘pacto’ entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado em organizações

privadas”. Assim é explicada esta nova regulação:

Com a introdução da forma de mercado na provisão pública, não só um novo mecanismo de alocação e distribuição de recursos é alcançado, mas também a criação de um novo ambiente moral, tanto para os consumidores quanto para produtores. Provedores públicos estão sendo introduzidos no que Plant (1992, p. 87) denomina de “cultura dos interesses do *self*”. O mercado celebra a ética do que Nagel (1991) chama “ponto de vista pessoal” – interesses pessoais e desejos individuais – e obscurece e deprecia o igualitarismo relacionado ao “ponto de vista impessoal”. [...] Isso é parte do que Boterry denomina a “pauperização das concepções morais na esfera pública” (1992, p. 93). A ideia de deliberar e planejar almejando o “bem comum” torna-se sem sentido (BALL, 2001, p. 26).

Nesse cenário, “as relações profissionais tornam-se individualizadas à medida que as oportunidades para o discurso comunitário diminuem” (BALL, 2001, p. 110). Assim, o que vale é a competitividade em todas as esferas sociais, assumindo espaço privilegiado nas políticas educacionais por meio de sistemas de avaliação que indicaram as competências formativas necessárias que devem ser desenvolvidas pelos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, tendo como importante indicador a avaliação (externa/interna).

Assim, nesse novo paradigma caracterizado como um “pacote” de reformas, Ball (2011) destaca, dentre os sentidos importantes, dois aspectos que se destacam:

Em primeiro lugar, mesmo que algumas vezes, em diferentes locais, aspectos particulares do pacote possam ser enfatizados e outros relegados a um segundo plano, [...] os processos de implementação das reformas têm que ser analisados ao longo do tempo e em termos de sua relação com os elementos variados. [...] a reconfiguração completa das estruturas do governo é impossível. O [...] relatório (OCDE, 1995, p. 59) continua defendendo que “a reforma é uma jornada e não um destino” e que esta implica “ganhos e perdas”.

Em segundo lugar, [...] estes processos de reforma não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores. O documento da OCDE (1995, p. 58) salienta que “esta mudança fundamental de visão tem envolvido todos os países membros no difícil processo de mudança cultural”, processo este central no que se relaciona ao “desenvolvimento de uma cultura orientada para o desempenho”. A partir disto, a OCDE (1995, p. 8) – possivelmente de má fé – alerta para o fato de que tem havido uma preocupação com “a erosão” dos “valores tradicionais do serviço público”. (BALL, 2011, p. 105).

Então, neste novo cenário, o Estado apresenta-se como descentralizador, embora no contexto da prática se configure como agente regulador no campo educativo, evidenciado em modelos avaliativos que caracterizam cada vez mais a educação como mercado, a escola como empresa, os professores como encarregados técnicos e os alunos como produtos. Sendo assim, a educação é vista como produto e a sociedade deixa de ser vista como classe.

Dessa forma, entre as tecnologias que lhe dão suporte e sustentação estão a

performatividade, o gerencialismo e a competitividade que aplicados à educação pública a aproximam cada vez mais da lógica do mercado (BALL, 2012; 2011; 2010), esquecendo-se da formação assentada nos valores éticos e privilegiando os aspectos conceituais e técnicos no processo formativo, o que provoca mudanças diretas e indiretas no processo avaliativo educacional.

2. 2 Orientações da UNESCO para avaliação

O marco inicial das reformas na educação foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Esta conferência contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveriam tomar a educação nos países classificados como *E-9*. Sendo assim, os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado de Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, configurava também o Brasil.

Carnoy (2002), abordando a reforma da educação no contexto da mundialização, mostra que os efeitos desta são múltiplos, complexos e multiterritorial, exercendo profundo impacto sobre as economias regional e nacional que, por sua vez, afetam o papel do Estado também nas suas políticas econômicas e sociais com consequências sobre a evolução dos sistemas educacionais.

Embora não seja possível avaliar adequadamente todas as consequências, Carnoy (2002) analisa alguns temas que direta e/ou indiretamente sofrem os efeitos da mundialização sobre os sistemas educacionais, dentre eles: a evolução do mercado do trabalho e do sistema educacional frente a uma nova demanda de mão de obra; a demanda de créditos suplementares para a educação; a descentralização e a privatização, usadas muitas vezes como o meio mais eficaz de garantir a qualidade da educação; e a multiplicação das avaliações transnacionais dos sistemas de ensino.

Da complexidade dessas mudanças, trazemos para o centro da discussão três fatores que Stephen J. Ball faz recorrentes no contexto da sua obra em torno da reforma educacional a partir da última década do século XX, pois, trata como “tecnologias” configuradas em um mix improvisado e polivalente de elementos físicos textuais e morais que tornam possível governar de um modo “liberal avançado” (BALL, 2010), sendo elas: a performatividade, o gerencialismo e a competitividade, participando de um novo desenho das políticas

educacionais no contexto internacional¹⁰.

No pensamento de Afonso (2008, p. 45) há uma tendência que no âmbito empresarial é denominada de novo *gerencialismo* ou *managerialismo*, e que se instala na esfera pública. Assim, é uma prática do domínio privado e empresarial que está se aplicando às instituições e serviços do Estado. No caso específico da educação essa tendência objetiva subordinar a escola aos interesses meramente econômicos e à lógica da competitividade do mercado globalizado, tornando possível governar de um modo “liberal avançado” (ROSE, 1996, p. 58 apud BALL, 2010, p. 51).

Isso indica que no âmbito das políticas públicas a conjuntura das políticas educacionais parece estar cada vez mais fundada nos ideais neoliberais sobre a sociedade, refletindo forte avanço do capital e das ideologias sobre as organizações sociais. Isso está evidenciado nas intervenções econômicas e ideológicas de mecanismos internacionais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dentre outros que interferem e influenciam na produção das políticas econômicas e sociais internas, no âmbito das quais se encontra a educação e suas avaliações externas e internas.

Consideramos que instituições internacionais, como a UNESCO, possuem forte influência na educação de muitos países, sinalizando e trazendo orientações acerca da formação de estudantes, perfil e dos aspectos a serem avaliados no contexto escolar, que segundo Batista (2017, p. 84) evidenciam as “intrincadas relações entre orientações globais para a educação e as políticas locais reiteram a ideia de um governo conjunto de políticas”. A autora reconhece que isto pode ser “observado pelo expressivo volume de documentos produzidos por organismos multilaterais (UNESCO, OCDE, OIT, entre outros) como recomendações para os Estados Nação” (idem).

Ao analisar as diretrizes das políticas globais, constatamos que estas orientações estão presentes nos documentos produzidos sob a tutela da UNESCO (1998, 1996, 2008) e verificamos que a avaliação vem se configurando como relevante para educação.

Na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, que resultou na **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das**

¹⁰ Libâneo (2016, p. 42) define a internacionalização das políticas educacionais como sendo “um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento”.

Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1998), observamos no artigo 4 – Concentrar a atenção na aprendizagem. “1. [...]. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (p. 2).

Por outro lado, o relatório **Jacques Delors**¹¹ (UNESCO, 1996) amplia o papel da avaliação no processo educacional, particularmente, em dois capítulos (7. Os Professores em busca de novas perspectivas e 8. Opções educativas, o papel do político).

No capítulo 7 destacam-se dois aspectos: **fazer participar os professores nas decisões relacionadas com a educação e condições propícias a um ensino eficaz**, que nos chamaram atenção:

Fazer participar os professores nas decisões relacionadas com a educação

Os professores deveriam estar mais intimamente associados às decisões relacionadas com a educação. A elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deveria fazer-se com a participação de professores em exercício, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica. De igual modo, a administração escolar, a inspeção e a avaliação dos docentes só têm a ganhar se estes forem associados aos processos de decisão.

Condições propícias a um ensino eficaz

É desejável que se aumente a mobilidade dos professores - no interior da profissão e entre esta e as outras profissões – de modo a ampliar a sua experiência.

Para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados, mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade (1998, p. 165, grifo dos autores).

É visível a preocupação com o desenvolvimento da avaliação nas instituições educativas, em que se orienta a participação dos professores na condução do processo educativo e da indissociabilidade da avaliação da aprendizagem da prática do professor para efetivar um ensino eficaz, ou seja, comprometido com a aprendizagem e o potencial dos estudantes. O que requer o desenvolvimento de estratégias que:

[...] supõem também uma regulamentação do conjunto da educação: é o papel que cabe ao político, a quem compete definir o futuro por uma visão a longo prazo, assegurar ao mesmo tempo a estabilidade do sistema educativo e a sua capacidade de se reformar, garantir a coerência do conjunto, estabelecendo prioridades e, finalmente, abrir um verdadeiro debate da sociedade sobre as opções econômicas e financeiras (1998, p. 168-169).

Fazer parte dessa visão de futuro a longo prazo significa que as estratégias de reformas

¹¹ Está organizado em nove capítulos: *Os horizontes* (capítulos de 1 a 3); *Os princípios* (capítulos 4 e 5); e *As orientações* (capítulos de 6 a 9).

educacionais precisam ser abertas à participação de todos os atores sociais envolvidos direta e indiretamente no processo educativo e do ensino e aprendizagem. Está claro que as questões indicadas naquele relatório são pertinentes para a sociedade, já que a avaliação está comprometida com um modelo de sociedade que é definido por meio de nossas opções políticas.

Nesta direção, o documento **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos** (UNESCO/OREALC, 2008) apresenta recomendações políticas e indica os atributos básicos destas políticas educacionais destinadas a garantir o direito à educação de qualidade para todos, sendo:

Políticas articuladas de avaliação da aprendizagem orientadas para a melhora progressiva da qualidade da educação e do funcionamento dos sistemas educacionais. **É importante instalar uma cultura da avaliação, coerente com o conceito de qualidade da educação como direito**, que incorpore e aproveite a experiência regional adquirida por meio dos sistemas nacionais e subnacionais de avaliação que a difunda e enriqueça através da diversificação da avaliação dos diferentes componentes que determinam o bom funcionamento dos sistemas (grifo sso). Para isso, sugere-se:

- Desenvolver políticas de avaliação integradas que articulem ações de avaliação do sistema educacional e seus diversos componentes.
- Fortalecer e otimizar os sistemas de avaliação dos alunos, considerando:
 - ampliar os componentes curriculares além das áreas instrumentais tradicionalmente avaliadas;
 - incorporar o critério de diversidade dos alunos nas avaliações;
 - utilizar estratégias metodológicas diversificadas;
 - articular ditos sistemas com o desenvolvimento curricular e as metas de aprendizagem esperadas;
 - melhorar a difusão e o uso da informação gerada.
- Desenvolver e melhorar os sistemas de avaliação do desempenho docente e das instituições, complementando o processo de avaliação externa com processos de auto-avaliação.
- Abrir o debate sobre a necessidade de avaliar as administrações escolares na região.
- Articular os processos de avaliação da aprendizagem com os sistemas de informação (2008, p. 19-20).

Portanto, pode-se afirmar que há orientações da UNESCO para as reformas educacionais que têm como foco a avaliação, inclusive com a criação de um sistema nacional de avaliação (aspecto que será tratado no capítulo seguinte). O que significa que houve a produção de políticas para os contextos educativos da educação básica e superior, bem como para o ensino médio profissional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que serão aprofundadas no decorrer deste trabalho.

3 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DELINEANDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES

A avaliação educacional, de modo geral, tem sido objeto de investigação global por organismos internacionais, setor privado, instituições governamentais e não governamentais, governos de todas as esferas, escolas, faculdades, institutos de educação, pesquisadores, professores e estudantes, devido a sua importância coletiva e individual.

O objetivo principal deveria ser um só, compreender as tendências da educação, da sociedade e do conhecimento para desenvolver políticas educacionais capazes de dar respostas positivas e satisfatórias ao desenvolvimento humano e social contextualizado. Atrelados a esse objetivo precípua devem estar outros objetivos, como:

- prestar serviços educacionais com qualidade a quem deles precisem;
- assegurar acesso, permanência e aprendizagem significativa;
- criar estratégias de acompanhamento e qualificação permanentes sobre os serviços prestados aos indivíduos e à sociedade.
- retroalimentar a sociedade com informações transparentes sobre a qualidade dos serviços prestados por governos e instituições privadas;
- desenvolver estratégias de intervenção para a melhoria da qualidade sempre que as avaliações apontarem para essa necessidade.

Porém, os sistemas educacionais, entre os quais o do Brasil, têm claramente dado sinais de que perderam esse foco. A prioridade tem sido o atendimento de objetivos econômicos e políticos internacionais com índices e indicadores que tanto não espelham a realidade dos sistemas de ensino e escolas, como não demonstram preocupação com a formação humana integral.

De fato, a avaliação nas suas diversas modalidades e instâncias tem poder de mudança e transformação, mas também tem transformado pessoas em escravas do capitalismo, tem privatizado suas vidas, tem performado suas subjetividades e tem privatizado suas liberdades. O pior de tudo, tem desrespeitado a condição humana, ignorando necessidades, condições de dignidade, de cidadania e a possibilidade de autonomia das pessoas, tudo pela via da educação representativa global.

Neste capítulo, trazemos à baila uma breve descrição da avaliação educacional no âmbito externo, interno e pedagógico. Por avaliação externa, têm-se as avaliações em larga escala, como o Pisa, de dimensão internacional, e o Saeb, de abrangência nacional. Por avaliação interna, têm-se as avaliações institucionais. Por fim, a avaliação pedagógica ou da

aprendizagem é desenvolvida e aplicada por professores/as nas escolas. O nosso foco é na avaliação da aprendizagem. Para isso, buscamos aporte teórico epistemológico em autores clássicos como Lück (2012); Luckesi (2018, 2014, 2011a, 2011b, 2005, 1995); Libâneo (2016); Depresbiteris (2007, 2001); Haydt (2006, 2005); Hoffmann (2013; 2005; 2004; 1994) e Silva (2004, 2003), dentre outros.

Concebe-se aqui a avaliação educacional como todo e qualquer processo avaliativo que diga respeito à educação e ao ensino em instância global e/ou local, seja de caráter interno ou externo, bem como a avaliação externa como modalidade de nível macro, externa à escola, definida especificamente para evidenciar os indicadores da aprendizagem dos estudantes ao longo do processo de escolarização.

No sistema educacional brasileiro a avaliação pode ser identificada em três dimensões: 1) avaliação externa, em larga escala; 2) avaliação interna/institucional, realizada pela própria escola para identificar a lógica e a sistematização do seu próprio trabalho; 3) a avaliação da aprendizagem, elaborada, aplicada e corrigida pelo/a professor/a como elemento inerente ao processo pedagógico.

Penin (2009) reforça a importância dessas avaliações internas e externas como necessidade de reflexão sobre a prática educativa, sobretudo, como demonstração de transparência de informações entre as instituições e a sociedade:

[...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar (2009, p. 23-24).

Estas dimensões de avaliação devem estar na pauta das discussões com a sociedade e alinhadas aos objetivos da educação nacional, para que, de fato, possam ser legitimadas e efetivamente comprometidas com o processo de produção, apropriação e reconstrução do conhecimento.

Corroborando com a pertinência de complementaridade e articulação das dimensões externa e interna da avaliação, Depresbiteris (2001, p. 144) apresenta três propósitos centrais norteadores da avaliação: 1) fornecer resultados para a gestão da educação; 2) subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas; 3) propiciar informações para melhoria da própria avaliação, caracterizado como meta-avaliação. Logo, chama atenção para que “O sistema avaliativo deve ser provocador de ações de melhorias, caso contrário poderá se transformar em mero instrumento de coleta de dados” (loc. cit.). Nesse sentido, a avaliação

deve visar três objetivos: 1) alimentar a reflexão de cada escola sobre os processos e produtos do seu projeto pedagógico e de sua gestão educativa; 2) incentivar a cultura avaliativa nos sistemas educativos, nas escolas e nos próprios sistemas de avaliação; 3) fomentar a reflexão e revisão das políticas educacionais, pela possibilidade de análise dos desempenhos dos diversos sistemas educativos do país (loc. cit.).

Entendemos que esses propósitos e objetivos apresentados por Léa Depresbiteris dão conta da abrangência da avaliação educacional interna, externa. As avaliações externas, em larga escala, estão diretamente mais ligada ao primeiro propósito, já o segundo propósito é peculiar à avaliação institucional, e o terceiro à avaliação pedagógica propriamente dita. Quanto aos objetivos, o primeiro está voltado para escola, o segundo para os subsistemas e o terceiro para os sistemas.

3.1 Avaliação externa

Machado (2012) define avaliação externa como sendo “[...] todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar” (p. 71). Nota-se que a autora chama atenção para os sujeitos que avaliam o desempenho dos estudantes sem conhecer suas realidades, histórias de vida e contextos, além disso, desconhecem seus percursos de aprendizagem.

Entendemos que não deve ser preocupação exclusiva da avaliação educacional classificar sistemas, subsistemas, escolas, professores e estudantes. Seu foco precisa ser na perspectiva de investigar a qualidade dos serviços educacionais prestados à sociedade e preocupar-se com o cumprimento dos objetivos educacionais.

Ao destacar esta preocupação compreendemos que não é suficiente reconhecer a necessidade da qualidade da educação ofertada em um país, estado, município ou escola. Mais que isso, é necessário pensar políticas educacionais que possam ser desenvolvidas para a consecução de tal qualidade. Essa visão é expressa por Wiebusch (2012) ao entender que a avaliação externa é “um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em âmbito de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escolas” (p. 3).

A avaliação externa, portanto, significa ir além de demonstrar a qualidade da realidade, é sobretudo, assumir o compromisso efetivo com os cidadãos em processos distintos de aprender, em diferentes localidades e instituições educativas.

3.1.1 Pisa – avaliação externa internacional¹²

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) é uma avaliação externa internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos através de provas de leitura, matemática e ciências. É realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade formada por governos diversos, inclusive o Brasil, que têm como princípios a democracia e a economia de mercado.

O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e poderem subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação.

O Brasil participa do Pisa por meio do Inep, responsável pela aplicação das provas em todo o país. Essa participação tem por finalidade situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional internacional, além de possibilitar o acompanhamento das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo Pisa em fóruns internacionais de especialistas.

Conforme informações do Inep, a edição de 2018 revela que 68,1% dos estudantes brasileiros com 15 anos não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55%, e em leitura, 50%. Estes índices estão estagnados desde 2009.

Na comparação com os países da América do Sul analisados pelo Pisa, o Brasil é o pior país em matemática, empatado estatisticamente com a Argentina com 384 e 379 pontos, respectivamente. Uruguai (418), Chile (417), Peru (400) e Colômbia (391) estão à frente.

Também em ciências, o país ocupa o último lugar junto aos vizinhos Argentina e Peru, com empate de 404 pontos. Estão mais bem classificados Chile (444), Uruguai (426) e Colômbia (413).

Em leitura, o Brasil é o segundo pior do ranking sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia (412). Em último lugar, estão Argentina (402) e Peru (401). Esse cenário da qualidade da educação brasileira demonstra situações de incapacidade dos estudantes na compreensão de textos e na resolução de cálculos e questões científicas simples e rotineiras.

Quando comparado à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil apresenta resultados ainda piores nas três áreas avaliadas, conforme a relação abaixo:

- Leitura: OCDE 487, Brasil 413; faixa do Brasil no ranking: 55º e 59º.

¹² Descrição feita conforme informações colhidas no portal do Inep.

- Matemática: OCDE 489, Brasil 384; faixa do Brasil no ranking: 69° e 72°.
- Ciências: OCDE 489, Brasil 404; faixa do Brasil no ranking: 64° e 67°.

Apesar de todos esses dados negativos, observa-se não haver preocupação efetiva do governo com o desenvolvimento de políticas educacionais que possam indicar caminhos para que os estudantes possam realmente construir com autonomia os conhecimentos.

Dessa forma, entendemos que não basta conhecer a realidade, sobretudo, é preciso apontar metas, estratégias e ações com a participação das redes de ensino, escolas e professores a partir das diferentes realidades, já que não há um único fator que influencia nos resultados desta avaliação.

3.1.2 Saeb – avaliação externa nacional

No Brasil, as avaliações externas, em larga escala, são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Essa modalidade de avaliação educacional compreende a coleta, o tratamento e a disseminação das informações estatísticas de cunho avaliativo sobre a educação brasileira, fornecendo subsídios essenciais para formulação e desenvolvimento de políticas educacionais.

A intenção do INEP neste processo é fornecer dados, análises e informações capazes de identificar os desafios da realidade brasileira, detectando, inclusive, diferenças regionais de um país de extensão continental, possibilitando o tratamento eficaz de problemas e definição de ações coerentes com a política traçada para a educação, conforme destaca Moreira:

[...] nas avaliações externas, também conhecidas como avaliações em larga escala ou avaliações sistêmicas, o enfoque amplia-se, adquirindo particularidades de um macro sistema, direcionando-se para muito além do espaço escolar, nos quais as expectativas voltam-se para os resultados que abrangem as redes de ensino, as metas vinculadas às políticas públicas, as características socioeconômicas, enfim, a área ou setor da educação de Países, Regiões, Estados, Municípios, entre outros (MOREIRA, 2016, p. 09).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um sistema de avaliação externa implementado em 1990, com o objetivo principal de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas. Assim, busca-se identificar a eficiência das redes de escolas brasileiras, valendo-se, para isso, da avaliação do desempenho dos alunos em momentos conclusivos das diversas etapas do percurso escolar e da contextualização das condições em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre. Os dados obtidos permitem acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos

fatores e aspectos que estão associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas.

Com esta sistematização, a partir das informações do Saeb, o MEC e as secretarias estaduais de educação podem definir ações voltadas para a correção/solução dos problemas identificados e, posteriormente, dirigir seu apoio técnico e financeiro, tanto para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das redes de ensino quanto para a redução das desigualdades ainda existentes no sistema educacional.

Além disso, a realização das avaliações e a divulgação dos seus resultados é uma forma de o poder público prestar contas da sua atuação a sociedade em geral e ao mundo, proporcionando uma visão do processo educacional e das condições em que é desenvolvido.

Com base em informações extraídas do site do INEP¹³, construímos uma linha do tempo do Saeb no Brasil, dividido em três quadros representativos da primeira, segunda e terceira década (Quadros 1, 2 e 3).

Quadro 1 - Linha do tempo do Saeb – Primeira década (1990-1999)

Ano	Descrição	Público-alvo	Abrangência	Disciplinas
1990	Criação do Saeb. O Governo Federal passa a conhecer a qualidade da educação básica.	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a série do Ensino Fundamental	Escolas públicas: amostral	- Língua Portuguesa - Matemática - Ciências Naturais - Redação
1993	Aprimoramento: repete o formato de avaliação e permite um aprimoramento dos processos.	Idem	Idem	Idem
1995	Nova metodologia: Teoria de Resposta ao Item (TRI)	Idem	Idem	Idem
1997	Matrizes de Referência: passa a seguir as matrizes do Saeb, que avaliam competências e definem os conteúdos curriculares e operações mentais.	4 ^a e 8 ^a série do Ensino Fundamental 3 ^a série do Ensino Médio	Escolas públicas + Escolas particulares Amostral	- Língua Portuguesa - Matemática - Ciências Naturais - Física - Química - Biologia
1999	Teste de Geografia: incluiu o teste de Geografia	Idem	Idem	- Língua Portuguesa - Matemática - Ciências Naturais - Física - Química - Biologia - História ^{14*} - Geografia

Fonte: Produzido pelo autor, abr/2021

¹³ Para se certificar consulte: [inep.gov.br/educaçãobasica/saeb/histórico](http://inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o-basica/saeb/hist%C3%B3rico).

^{14*} O site não faz referência a essa disciplina, nesta edição, mas a inclui no campo “Áreas do conhecimento/Disciplinas avaliadas”.

Os dados sobre o desempenho dos alunos representam também a possibilidade para que os professores e diretores conheçam áreas, temas ou tópicos avaliados, habilidades no campo científico já desenvolvidas e as que ainda não foram suficientemente desenvolvidas. Além disso, possibilita para a instituição educativa a demarcação de metas curriculares a serem alcançadas para melhorar o processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem.

As informações das médias de desempenho e a distribuição do percentual de alunos nas escalas agregadas no nível do Brasil, das regiões, dos estados e dos municípios, assim como das dependências administrativas, tornam possível aos gestores municipais e estaduais uma visão do conjunto das condições das unidades de ensino compreendidas por sua administração, bem como de outros segmentos que compõem o sistema educacional. Dessa maneira, os eventuais problemas de aprendizagem apontados podem servir de parâmetro para a elaboração, o planejamento e o desenvolvimento de políticas educacionais.

Quadro 2 - Linha do tempo do Saeb – Segunda década (2001-2009)

Ano	Descrição	Público-alvo	Abrangência	Disciplinas
2001	Novo foco: o Saeb passa a aplicar testes de Língua Portuguesa e Matemática.	Idem	Idem	- Língua Portuguesa - Matemática
2003	Consolidação: o sétimo Saeb mantém o formato da edição anterior.	Idem	Idem	Idem
2005	Avaliação reestruturada: o Saeb passa a ser composto por Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil.	Idem	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostrais + Estratos Censitários Ideb.	Idem
2007	Nasce o Ideb: permite ao Inep combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).	Idem	Idem	Idem
2009	Décima edição: a maior avaliação da educação brasileira completa dez edições.		Idem	Idem

Fonte: Produzido pelo autor, abr./2021

Além disso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) baseia-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que “mede” a qualidade do ensino no país em uma escala de 1 a 10, combina os indicadores de rendimento (aprovação, reprovação e distorção idade/série) produzidos pelo Censo Escolar e o desempenho obtido pela Anresc (Avaliação Nacional da Educação Básica - Prova Brasil), e Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica). Os resultados desse índice são utilizados pelo MEC para estabelecer metas

de desenvolvimento da educação, sendo um critério para a distribuição de recursos técnicos e financeiros provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e outras fontes.

Alguns estados têm procurado desenvolver seus próprios sistemas de avaliação em larga escala, estabelecendo metas e diretrizes específicas às suas realidades. No Amazonas, por exemplo, foi criado, em 2008, o Sistema de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). Aplicada nos 62 municípios amazonenses, a prova é semelhante a do Saeb, sendo feita com base no currículo do estado, também é um exame diagnóstico e, a partir de seus resultados, funciona como um instrumento destinado a tomadas de decisões.

Quadro 3 - Linha do tempo do Saeb – Terceira década (2011-2019)

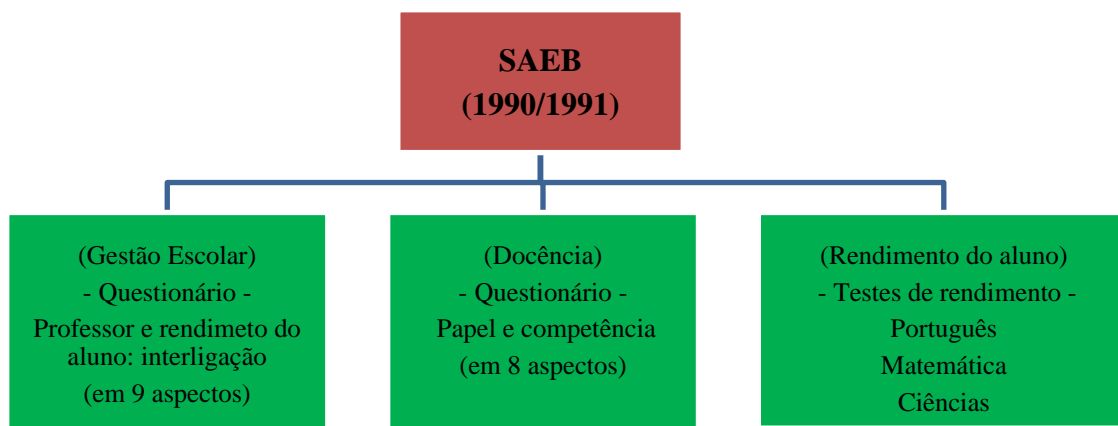
Ano	Descrição	Público-alvo	Abrangência	Disciplinas
2011	Décima primeira edição: o Saeb segue o mesmo formato de suas edições anteriores.	Idem	Idem	Idem
2013	Alfabetização em foco: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passa a compor o Saeb. Outra inovação da edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de ciências para estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Também foi aplicado, como estudo experimental, um pré-teste de ciências naturais, história e geografia, que não gerou resultados para a edição.	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas: censitário; Escolas privadas: amostral	-Língua Portuguesa - Matemática
		9º ano do Ensino Fundamental	Escolas Públicas: amostral	Ciências Naturais (sem resultados divulgados).
		3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas: amostral Escolas privadas: amostral	-Língua Portuguesa - Matemática.
2015	Devolutivas Pedagógicas: É disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos.	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas: censitário; Escolas privadas: amostral	-Língua Portuguesa - Matemática
		3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas: amostral Escolas privadas: amostral	-Língua Portuguesa - Matemática
2017	Saeb Censitário: A avaliação torna-se censitária para a 3ª série do Ensino Médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio.	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas: censitário; Escolas privadas: amostral	-Língua Portuguesa - Matemática
		3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas: censitário Escolas privadas: amostral + adesão	-Língua Portuguesa - Matemática
	Novo Saeb: Nova reestruturação para se adequar à BNCC. As siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser	Creche e pré-escolas da Educação Infantil	Escolas públicas: amostral (Estudo piloto)	Aplicação de questionários eletrônicos para: professores, diretores,

2019	identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.			secretários municipais e estaduais.
	A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, primeiramente de forma amostral. Começa a avaliação da Educação Infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos.	2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas: amostral Escolas privadas: amostral	-Língua Portuguesa - Matemática
		5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas: censitário Escolas privadas: amostral	-Língua Portuguesa - Matemática
		9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas: amostral Escolas privadas: amostral	-Ciências da Natureza -Ciências Humanas
		3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas: censitário Escolas privadas: amostral	-Língua Portuguesa - Matemática

Fonte: Produzido pelo autor, abr./2021

Conforme seu documento de criação (BRASIL,1994, p. 8), o Saeb foi desenvolvido em torno de três eixos de avaliação, envolvendo três perguntas básicas: **1) Democratização da Gestão** - Até que ponto a gestão educacional está se tornando mais eficiente e democrática? **2) Valorização do Magistério** - Tem havido mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor? **3) Qualidade de Ensino** - Até que ponto as políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade de ensino? (grifo nosso). Graficamente, representamos a primeira edição do Saeb pela Figura 1.

Figura 1 - Avaliação do Saeb na implantação

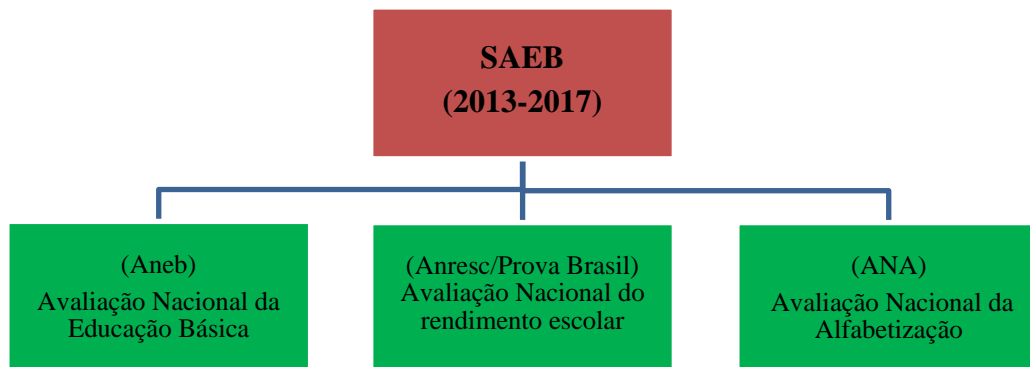


Fonte: Produzido pelo autor, abr./2021

Em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo Saeb; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Assim, até 2017 o Saeb era composto por três avaliações externas em larga escala.

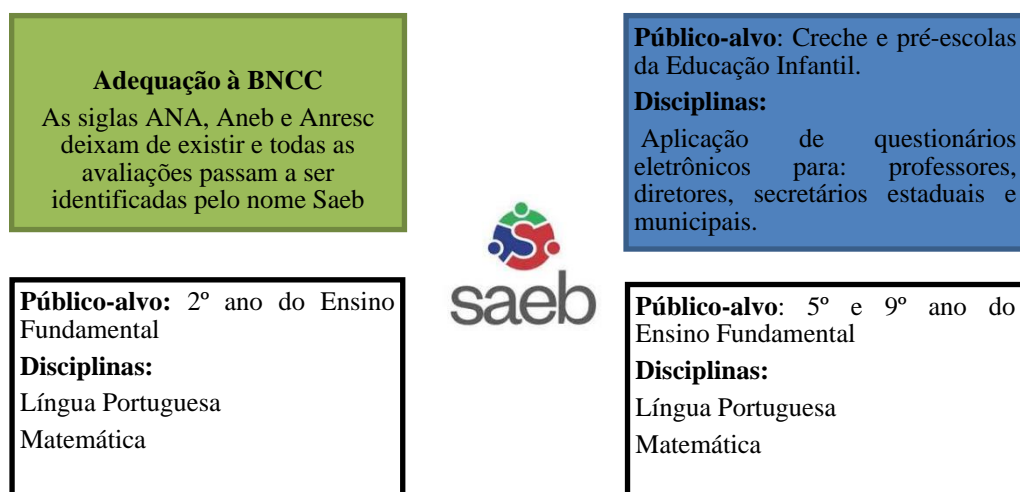
Figura 2 - Composição das avaliações do Saeb entre 2013 a 2017



Fonte: Produzida pelo autor, abr./2021

Além disso, o PDE baseia-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que mede a qualidade do ensino no país em uma escala de 1 a 10 e combina os indicadores de rendimento (aprovação, reprovação e distorção idade/série) produzidos pelo Censo Escolar e o desempenho obtido pela Anresc (Prova Brasil) e Aneb. Os resultados destes índices são utilizados pelo MEC para estabelecer metas de desenvolvimento da educação para critério de distribuição de recursos técnicos e financeiros, provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e outras fontes.

Figura 3 - Novo Saeb/2019



Fonte: Produzida pelo autor, abr./2021

Em sua última aplicação (2015), o SADEAM avaliou, na Rede Estadual e nas Redes Municipais, o desempenho dos alunos do 3º e 7º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Exclusivamente nas escolas da Rede Estadual, o sistema avaliou também o desempenho dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (Anos iniciais do Ensino Fundamental) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e dos alunos da 1ª e 2ª série do Ensino Médio, e da Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio) em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Além dessas disciplinas, foram avaliadas a produção de textos na 1ª e 3ª série do Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio), e a questão da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental.

O IFAM não participa da avaliação externa do SADEAM, já que o público-alvo deste exame abrange apenas alunos da esfera estadual.

No Saeb, o IFAM, *Campus Lábrea*, passou a participar das provas a partir do ano de 2017, quando 107 alunos da 3ª série dos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado em Administração, Informática e Agropecuária foram inscritos para participarem dos exames. Voltando a participar em 2019.

Embora não se tenha conseguido identificar dados, a partir do ano de 2015, o IFAM passou a participar do Pisa. Encontramos na página do sítio do Instituto Federal de Brasília (ifb.edu.br) uma matéria com o título *Rede federal é destaque na principal avaliação de educação básica do mundo*, que faz referência ao desempenho da Rede Federal de Ensino no Pisa 2015.

Conforme informações verbais do diretor do DEPE/IFAM, *Campus Lábrea*, prestadas em 26 de novembro de 2019, os alunos daquela instituição participaram da prova Pisa em

2018.

Todo esse processo de desvelamento da qualidade da educação no nível externo deveria caminhar em relação dinâmica e complementar, servindo como auxiliar na avaliação interna, ou seja, institucional.

Por fim, consideramos que as políticas direcionadas para a avaliação indicam metas e diretrizes que devem ser articuladas para elucidar a qualidade da educação, portanto, se aproximando das orientações da UNESCO (1998, 2008) quanto a importância de criar uma cultura da avaliação, coerente com o conceito de qualidade da educação como direito.

3.2 Avaliação institucional - interna

A Avaliação Institucional (AI), além de ancorar nos resultados da externa para subsidiar suas decisões e ações, desenvolve-se de forma intencional e planejada. Conforme descreve Lück (2019), ao abordar o seu significado (AI) afirma que essa “consiste em um processo sistemático, abrangente e contínuo de observação, coleta e análise de dados, interpretação e julgamento da realidade e prática escolares [...], tendo por objetivo contribuir para a melhoria contínua do trabalho educacional e seus resultados” (p. 39).

Concebida dessa forma, assume características necessárias e importantes para o desenvolvimento do processo de ensino, bem como dos enfrentamentos diários postos nos níveis administrativos e pedagógicos das escolas, dos professores, dos diferentes profissionais e dos estudantes. Além disso, a autora considera que:

A avaliação institucional escolar se caracteriza como uma estratégia de prospecção, construção de conhecimento e acompanhamento do trabalho realizado, em seus desdobramentos e detalhes, de modo a permitir a tomada de decisão apoiada objetivamente [...] (LÜCK, 2019, p.41).

A finalidade da AI, conforme Lück, aproxima-se do entendimento proposto por Luckesi (2018): de possibilitar que a instituição (creche, escola, faculdade, centro universitário, centro de Pós-graduação) esteja em constante avaliação, cujos resultados devem subsidiar novas e necessárias decisões, tendo em vista garantir o seu desempenho.

É por isso que envolve o planejamento e a organização do trabalho na escola, pois, é coletivo e colaborativo, do qual também faz parte a avaliação da aprendizagem que, conforme Lück, contribui efetivamente para promover o necessário desenvolvimento institucional da escola como centro educacional de caráter social, assumindo a perspectiva transformadora:

Segundo a perspectiva transformadora, a avaliação institucional é realizada não como um instrumento de mera constatação, rotulação ou ação administrativa, mas como uma condição de desenvolvimento do desempenho da gestão da escola, dos seus servidores, professores e alunos, e da própria instituição escolar como um todo (2019, p. 32-33).

A palavra transformação traz para o contexto da escola o sentido de mudança, de criatividade, criação e construção, sendo contrária, portanto, ao sentido de passividade, reprodução, permanência e, conseqüentemente, de exclusão. Portanto, para a autora, é assumindo a perspectiva transformadora que a avaliação externa/institucional ocupa o seu lugar no processo de construção do conhecimento e da formação para a cidadania.

Lück (2019) entende que realmente há uma demanda pela melhoria da qualidade da educação nas instituições, produtos e serviços, em que isso é visto como resultado do amadurecimento das sociedades cada vez mais complexas. Sendo assim, indica que há uma busca pela qualidade no processo educacional como condição para o desenvolvimento.

Situam-se os profissionais da educação, a escola e sua comunidade, numa perspectiva de educação orientada para a promoção do desenvolvimento humano com qualidade, segundo o entendimento de que é fundamental não apenas que os alunos usufruam de certo número de anos de vivência nas escolas, mas, acima de tudo, que essa escolaridade resulte no desenvolvimento de sólidas e abrangentes competências que os tornem capazes de atuar de forma segura, hábil, bem-informada e qualificada na sociedade (LÜCK, 2019, p.19).

Constituindo-se base para a gestão, a avaliação institucional da escola, a partir do processo de autoavaliação, deve ser desenvolvida pela equipe gestora para conhecer sua realidade através da observação, diagnóstico, análise e interpretação do que acontece em seu contexto, de modo a identificar e pensar estratégias, considerando fatores internos e externos que interferem no desenvolvimento do processo educativo. Para Luckesi, isso requer atenção a diferentes fatores e assumir responsabilidades inerentes às instituições e redes de ensino.

O foco de compreensão dos fatores intervenientes no sucesso ou no fracasso do ensino se ampliou pela admissão de que múltiplos fatores se fazem presentes, além da boa ou má vontade dos estudantes e de suas capacidades individuais. A instituição escolar e o sistema de ensino passam, para além dos estudantes, a assumir suas responsabilidades pelo sucesso ou fracasso escolar. Isso implica que a própria instituição e o próprio sistema necessitam estar atentos a si mesmos, caso se tenha o desejo de uma prática educativa que produza efeitos positivos no e para o país (LUCKESI, 2018, p. 200).

É possível concretizar uma avaliação interna comprometida com a transformação escolar. Lück (2019) observou estas práticas nos relatos de gestores¹⁵ escolares que tiveram

¹⁵ Trata-se do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), como contribuição para construir uma cultura de autoavaliação nas escolas e promover a realização da gestão escolar fundamentada em conhecimentos de suas práticas, o qual demanda que a

“uma visão ampla, relacional e interativa do desempenho da escola, de modo a se poder realizar qualquer interferência adequada a respeito de sua efetividade e como melhorá-la” (p. 24), sendo que cita, a partir de depoimentos de diretores de escolas na reunião promovida pelo Consed (realizada em fevereiro de 2007), um conjunto de contribuições que a autoavaliação promove:

Elevação da autoestima da comunidade escolar;
 Maior motivação da equipe para desenvolver seu trabalho;
 Desencadeamento da construção de um ambiente socioeducativo transformador;
 Fortalecimento do trabalho em equipe, pela metodologia da avaliação participativa;
 Troca de experiências entre os profissionais da escola, com conhecimento de outras práticas;
 Compreensão da importância de todas as dimensões da gestão;
 Melhoria dos indicadores de resultados da escola;
 Maior participação dos pais nas reuniões e atividades da escola;
 Construção e reconstrução dos caminhos percorridos pela escola, mediante ação (LÜCK, 2019, p. 118-123).

Essas contribuições podem ajudar profissionais de outras instituições escolares a refletirem sobre as experiências desenvolvidas e indicar possíveis caminhos. Um dos aspectos que nos chamou atenção foi o relato sobre a troca de experiências entre os profissionais da escola, com conhecimento de outras práticas e desencadeamento da construção de um ambiente socioeducativo transformador, principalmente, por estarem relacionados a melhoria do processo de ensino (LÜCK, 2019), o que poderia se configurar como uma prática dialógica possível no ambiente educacional.

Neste contexto, as avaliações externas e internas podem ser direcionadas e articuladas em função da qualidade social da educação, colaborando com a avaliação da aprendizagem que está localizada no âmbito do trabalho do professor com seus alunos. É o que passamos a abordar no tópico abaixo.

3.3 Avaliação da aprendizagem

No capítulo “Aprendizagem da Avaliação”, Luckesi (2011a., p. 28) lembra que “os exames escolares, que conhecemos e hoje ainda praticamos em nossas escolas foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade”. Fora do âmbito escolar “Eles são conhecidos e utilizados a (*sic*) milênios (eram utilizados na China 3.000 anos antes da era cristã para selecionar soldados para o

escola realize, na primeira fase do processo avaliativo, atividade de autoavaliação colegiada e participativa, e que a partir de sua décima primeira edição em 2010, passou a ser denominado Prêmio Gestão Escolar (LÜCK, 2019, p. 23-151).

exército)” (op. cit., loc. cit.).

A avaliação da aprendizagem remonta a 1930, desenvolvida e proposta por Ralph Tyler que “cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos” (loc. cit.). De acordo com o autor, a preocupação de Tyler era com um índice de reprovação da ordem de 70%, o que, supostamente¹⁶, caracterizava o processamento de uma aprendizagem insatisfatória: “a cada cem crianças que ingressaram na escola, somente trinta eram aprovadas” (loc. cit.), o que Tyler considerava uma perda excessiva e propôs o “ensino por objetivos”, que considerava uma prática pedagógica mais eficiente.

Como explica Luckesi (2011a.), o ensino por objetivos “significava estabelecer com clareza e precisão, o que o educando deveria aprender e, como consequência, o que o educador necessitava fazer para que o educando efetivamente aprendesse” (p. 28). Na busca dos resultados desejados Tyler propôs:

um sistema de ensino, que seria o mais óbvio possível: (1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que esse era o destino da atividade pedagógica escolar. (LUCKESI, 2011a., p. 28).

Ainda de acordo com Luckesi (2011a.), só no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 do século XX é que se começou a falar da avaliação da aprendizagem no Brasil, portanto, é um tema que no contexto da educação já vem sendo tratado há aproximadamente sessenta anos. Até então, somente se ouvia falar sobre os exames escolares.

Porém, somente a partir de LDB 9.394/1996 é que o termo avaliação fez parte do corpo legislativo, passando a ser uma das diretrizes da educação nacional o ato avaliativo, pois como reclama Luckesi: “nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la” (p. 29). Para ele “Estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores” (loc. cit.).

Para não haver confusão teórica entre esses dois termos – examinar e avaliar – Luckesi apresenta, de maneira simples e sucinta, as características de ambos: “o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela *classificação* e

¹⁶ Luckesi (2011a) explica que o termo é supostamente utilizado por ele pelo fato de não ter um controle dos recursos técnicos que eram utilizados, naquele momento histórico, para aquilatar a aprendizagem dos educandos (p. 28).

seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão” (p. 29). Tão fácil de discernir, mas tão difícil de mudar, de desenvolver na prática.

Sobre a relação entre avaliação e aprendizagem Luckesi (2011) diz que “podemos conceber a aprendizagem como memorização ou como construção; podemos conceber a avaliação como forma de controle do educando ou como forma de viabilizar satisfatoriamente sua aprendizagem” (p. 159). Ele distingue duas modalidades de avaliação: a de certificação, utilizada para avaliar um objeto já configurado e concluído, a exemplo deste livro a que me refiro nesta citação; a de acompanhamento de uma ação, a exemplo do acompanhamento da evolução da aprendizagem do estudante em sua dinâmica construtiva, buscando os resultados desejados.

Conforme Luckesi (2011), “A avaliação de *certificação* segue o ritual básico da investigação da qualidade do seu objeto de estudo e tem como finalidade oferecer um *testemunho sobre a qualidade* do que foi investigado” (p. 172, grifo do autor). Um exemplo disso é eu certificar a excelente qualidade teórica do livro “Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico”. De outro modo, “A avaliação de acompanhamento, [...] sob a denominação de *avaliação operacional*, investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente, primeiro sob o foco formativo – processo – e segundo sob o foco final de uma ação – produto” (p. 172-173, grifo do autor). É como acontece o processo de avaliação da aprendizagem. Nesta perspectiva operacional, “Em primeiro lugar, ela subsidia a construção satisfatória dos resultados da ação em andamento e, na sequência, ao seu término, certifica a qualidade do resultado final” (p. 173). Isso significa, primeiro, mediar formativa e reguladoramente o processo de aprendizagem, para finalmente, certificar a sua qualidade, provavelmente positivo.

Sobre o ato de avaliar na perspectiva da avaliação de acompanhamento ou operatória, Luckesi (2014) apresenta o seu desenvolvimento em três passos, sendo dois necessários e um opcional, lembrando que se o opcional for necessário, mas não for realizado, aborta os efeitos positivos do ato avaliativo. O primeiro passo constitutivo e essencial do ato de avaliar é a descrição da realidade, que Luckesi entende ser a base quantitativa do ato de avaliar. O segundo ato é a qualificação da realidade, “comparando, metodologicamente, a realidade descrita com um determinado padrão de qualidade, parâmetro daquilo que pode ser assumido como aceitável” (op. cit., p. 71), em que, no caso da aprendizagem escolar, o padrão aceitável é a média de aprovação representada pela nota expressa numericamente.

Explicando melhor, podemos dizer que o primeiro passo do ato de avaliar (descrição da realidade), no caso específico de uma prova escrita, são as respostas dadas pelo estudante

às perguntas/questões levantadas pelo/a professor/a. O segundo passo é o resultado positivo ou negativo que vem após a análise do/a professor/a sobre as respostas do/a estudante, o que costumamos denominar como “correção”. É a partir desse resultado, que o terceiro passo (optativo), a intervenção, vai se fazer necessário ou não. A intervenção, segundo Luckesi, “depende de uma visão do gestor de intervir na realidade avaliada, tendo em vista proporcionar-lhe condições de melhoria” (op. cit., loc. cit.) e assegura ao estudante o direito de aprender.

É sob essa perspectiva viabilizadora da aprendizagem, na forma de acompanhamento, que concebemos e desenvolvemos este estudo, orientado por uma concepção mediadora, formativa, reguladora e, conseqüentemente, construtiva, que muito provavelmente resulta em aprendizagem e desenvolvimento satisfatórios para os estudantes.

Como parte do processo avaliativo e que permeia os dois passos constitutivos necessários do ato de avaliar está a necessidade de coletar os dados para proceder a descritiva da realidade, já que necessitamos de recursos que ampliem nossa capacidade de observá-lo e, conseqüentemente, descrevê-lo. A estes recursos, Luckesi (op. cit., loc. cit.) denomina “instrumentos de coleta de dados”, que, no caso do “trabalho com o ensino e a aprendizagem, podem ser: testes, redações, tarefas, exercícios, monografias, demonstração em laboratórios, entrevistas, entre outros” (op. cit., loc. cit.).

Buscando uma forma de nos fazer entender melhor sobre a importância e a dinâmica dos recursos metodológicos no processo avaliativo, Luckesi explica:

Com os recursos metodológicos de coleta de dados que utilizamos nas práticas educativas – no caso do ensino -, solicitamos aos nossos educandos que nos mostrassem (por meio de um determinado desempenho) que aprenderam o que nós ensinamos. Sem a mediação do convite ao educando para que demonstre que aprendeu o que ensinamos, nunca saberemos, se, de fato, ele aprendeu. O desempenho (que é externo) torna observável a aprendizagem (que é interna). Podemos observar por anos, um educando parado e quieto e, nesse contexto, nunca sabermos o que ele sente, pensa ou se aprendeu alguma coisa. A única forma de sabermos o que o outro sabe ou aprendeu será pelo seu desempenho, pela sua ação – seja ela qual for – que revele o que se passa dentro de si (LUCKESI, 2014, p. 71-72).

Aqui se revela a importância e a necessidade de utilização dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, Luckesi esclarece os termos “instrumentos de avaliação” e “instrumentos de coleta de dados para a avaliação”. Os primeiros “são os **recursos metodológicos** por meio dos quais o ato de avaliar opera em todos os seus passos” (Op. cit., p. 72, grifo nosso). Os instrumentos de coleta de dados para a avaliação “são os **meios técnicos** pelos quais obtivemos dados que descrevem a realidade,

subsidiando sua configuração; no caso, configuração da aprendizagem dos educandos” (loc. cit., grifo nosso). Observe-se que os primeiros são recursos metodológicos e os segundos são meios técnicos, conforme grifamos nas citações, ou seja, no ato avaliativo, para descrever, analisar e qualificar a realidade – no caso do ensino, a aprendizagem – utilizamos recursos tecnológicos – e precisamos de meios técnicos, os testes, dissertações, etc. para coletar os dados.

Estabelecendo um diálogo entre Luckesi, Hoffmann e demais teóricos que dão sustentação epistemológica a esta pesquisa, concebemos a avaliação da aprendizagem como sendo um ato pedagógico, de caráter investigativo, diagnóstico e interpretativo mediado por instrumentos, signos e sujeitos, que envolve juízo de qualidade, com a intenção de subsidiar tomada de decisão sobre o ensino e a aprendizagem até a obtenção de resultados satisfatórios condizentes com os objetivos da educação e do ensino. Isso exige o estabelecimento de relação dialógica entre sujeitos e de estranhamento entre sujeito e objeto. Com estranhamento queremos dizer que sujeito é sujeito e objeto é objeto, não podendo, portanto, serem tratados da mesma forma, senão de maneiras diversas. Entre sujeitos, há interação; entre sujeito e objeto, há mediação.

Por outro lado, no processo educativo há elementos que estão interligados a exemplo do ensino e da aprendizagem. Mas, nem sempre há correspondência recíproca entre ambos. Pode acontecer que haja ensino sem a correspondente aprendizagem, ou seja, a abordagem e/ou discussão de determinado conteúdo nem sempre resulta na sua compreensão, assimilação e acomodação cognitiva por parte do aluno. É a manifestação externalizada formalmente pelo estudante, registrada e identificada em determinado instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, que vai levar o educador a essa compreensão, se o que foi ensinado foi também apreendido por todos.

Quando o ensino de determinado conteúdo não corresponde à sua aprendizagem pelo estudante, evidencia-se um ato pedagógico falho, exigindo um diagnóstico da/s causa/s para uma tomada de decisão no prosseguimento do processo, de modo que não permaneça a lacuna do conhecimento para o aluno. Já que, não se pode evitar o acidente da não correspondência, o mínimo que se deve procurar fazer é identificar as causas e tentar afastá-las do processo, além de elaborar novas estratégias que viabilizem a efetivação da aprendizagem.

A identificação dessa ocorrência se apresenta, quase sempre, no ato avaliativo, o que torna a avaliação um momento privilegiado de investigação, diagnóstico e interpretação que pode reorientar todo o processo pedagógico.

Isso faz da avaliação da aprendizagem escolar componente essencial para o

replanejamento e redirecionamento do processo de ensino e da aprendizagem, devendo ser compreendida como intrínseca e inerente ao processo educativo na sua complexidade e totalidade. É ela que vai sinalizar se houve ou não a construção e apropriação de conhecimentos, bem como indicar suas fragilidades. Portanto, é indissociável do ensino e da aprendizagem, como defende Hoffmann (2007).

Essa preocupação, também é exposta por Haydt (2006), reportando-se a uma concepção baseada na Psicologia Genética, em que educar é formar e aprender é construir o próprio saber, o que amplia a concepção de avaliação que se desloca “no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem” (p. 286). Assim, afirma que:

Se o ato de ensinar e aprender consiste em tentar realizar esses objetivos, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber. Nessa perspectiva a avaliação assume um sentido orientador e cooperativo (HAYDT, 2006, p. 286-287).

Entende-se, desse modo, que orientação e cooperação não abrigam nos seus sentidos, o autoritarismo, a punição, a ameaça, o medo, a vingança, a classificação ou algo correlato. Esses termos próprios do que Luckesi (1995) chama de “Pedagogia do exame”, ao longo da história da educação no Brasil foi conduzindo a forma de avaliar de muitos professores nas escolas, persistindo até hoje e de forma equivocada, como explica Hoffmann:

Como se percebe, [...] a denominação “formativa” vem muitas vezes sendo atrelada a processos que são na verdade classificatórios (de caráter terminal/sentencivo). Sob a roupagem de uma avaliação formativa, a avaliação classificatória ainda predomina em muitas escolas, substituindo-se os golpes únicos (antigos provões) por “provinhas” e tarefas parciais que, no entanto, não tem por finalidade acompanhar a evolução dos estudantes, replanejar a ação educativa de forma a oferecer-lhes melhores oportunidade significativas de aprendizagem (avaliação mediadora). Somam-se resultados ao final do processo (HOFFMANN, 2013, p. 102).

Isso é fato notório ainda hoje e está atrelado à cultura da medida, do exame, da classificação e da seletividade que levam à exclusão.

Há diferentes concepções filosóficas de educação que subjazem a avaliação, as quais estão relacionadas a tendências pedagógicas e são geralmente tratadas sob duas óticas: do exame (classificação, seletividade e exclusão) e da avaliação da aprendizagem (investigação, diagnóstico e inclusão), o que implica o compromisso com um determinado tipo de pessoa que professores e escolas pretendem formar neste processo (LUCKESI, 2008).

A partir do entendimento de que é preciso pensar a avaliação na perspectiva

transformadora, damos ênfase à abordagem construtiva e crítica defendida por Luckesi (2005; 2018) e a mediadora proposta por Hoffmann (2007), reforçadas pela concepção formativa reguladora de Silva (2004; 2003), além de outros autores que defendem a avaliação como ato investigativo, diagnóstico e formativo.

Luckesi (2005, p. 17-18) discorre sobre seis características fundamentais da avaliação, que apresentamos resumidamente:

Quadro 4 - Características da avaliação da aprendizagem conforme Luckesi

Característica	Definição
<i>Diagnóstica</i>	- Tem por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do educando, visando subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho.
<i>Processual</i>	- Opera com resultados provisórios (sempre há possibilidade de um novo estado de qualidade, melhor e mais satisfatório) e sucessivos (o estado mais satisfatório, ainda não foi atingido, mas poderá sê-lo).
<i>Dinâmica</i>	- Não classifica o educando num determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas disposições pedagógicas.
<i>Inclusiva</i>	- Na medida em que, ao invés de selecionar os alunos como melhores e piores, busca meios pelos quais todos possam aprender satisfatoriamente, torna-se ato inclusivo do educando dentro do processo educativo e de aprendizagem.
<i>Democrática</i>	- Decorrente do fato de ser inclusiva, é democrática, devido a incluir todos. A prática avaliativa se coloca a serviço de todos. O que importa é que todos aprendam e se desenvolvam.
<i>Dialogica</i>	- Estabelece o diálogo como forma privilegiada de comunicação entre os sujeitos, buscando estabelecer uma aliança negociada, um pacto de trabalho construtivo entre todos os sujeitos da prática educativa, em interação permanente entre educadores e educandos.

Fonte: Produzido pelo autor, com base em Luckesi (2005, p. 17-18), abr./2021

Silva (2004, p. 13-17) acrescenta ainda três características da avaliação: diversificada, sistemática (metódica) e intencional, onde a diversificação diz respeito à variedade de instrumentos avaliativos com a função estratégica de coletar um número maior e mais variável de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens dos alunos; orientada e organizada com a intencionalidade de efetivar o ato educativo nas suas múltiplas dimensões. Sistemática e intencional, porque “A diversidade de instrumentos avaliativos precisa ser inserida em uma sistemática, atender a uma metodologia própria da teoria e da prática da avaliação educacional e adequá-la à natureza do objeto avaliado”.

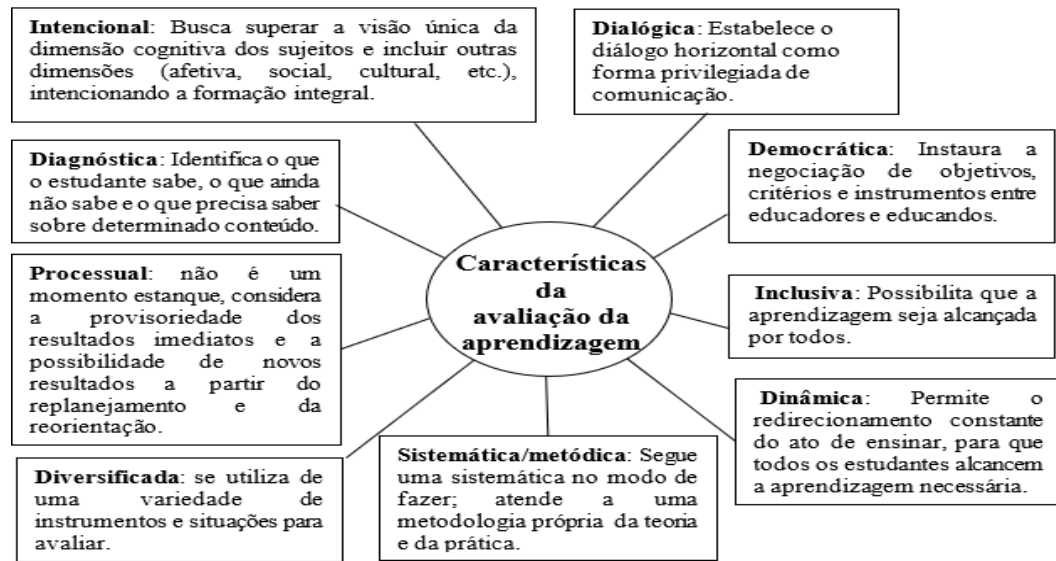
A Figura 4 ilustra as características da avaliação da aprendizagem apresentadas por Luckesi (2005), com a complementação de Silva (2004). É o enfoque operacional que damos a este estudo, por aderirmos ao entendimento de Silva (2004) de que “É imprescindível a construção de uma cultura avaliativa que rompa com a concepção autoritária, seletiva,

classificatória, punitiva e terminal” (p. 16) ainda presente em muitos sistemas educacionais e escolas brasileiras.

Entendemos que só quando se trabalha pedagogicamente, considerando essas características, é que podemos estar falando de processo qualitativo, pela via da avaliação. Caso contrário, só se pode falar em processo classificatório, seletivo e de exclusão, pela via dos exames. Luckesi (2014) explica que de fato não existe avaliação quantitativa, já que quantidade é expressa em números, notas escolares que estão diretamente relacionadas ao ato de examinar, medindo aritmeticamente, e complementa: “avaliação, para ser avaliação, implica que seja qualitativa, pois que a avaliação significa *atribuir valor* (qualidade) a um determinado objeto” (p. 31, grifo do autor), isso porque “o termo *avaliar* tem sua origem etimológica no verbo latino *avalere* (a + valere), ‘atribuir valor a...’ (loc. cit.). Então, explica Luckesi, “usar a expressão ‘avaliação quantitativa’ expressa uma conduta epistemológica inadequada; por outro lado, usar a expressão ‘avaliação qualitativa implica um pleonismo desnecessário, desde que toda e qualquer prática avaliativa está comprometida com qualidade” (loc. cit.). Sendo assim, ou falamos de notas reveladas por medições através de provas e exames, ou falamos de avaliação como apreciação de valor.

Entendemos que o ato de avaliar é capaz de desconstruir o tradicionalismo e o autoritarismo pedagógico, dando lugar a uma prática dialógica, mediadora, formativa reguladora, portanto, construtiva, e não reprodutiva, dando ao educador a possibilidade de desempenhar sua tarefa educativa de modo a viabilizar a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa perspectiva, assumimos, neste estudo, a avaliação da aprendizagem com as características representadas graficamente na Figura 4, com base nos entendimentos de Luckesi (2005), Silva (2004) e Hoffmann (2013; 2007).

Figura 4 - Características da avaliação da aprendizagem



Fonte: Produzido pelo autor com base em Luckesi (2005) e Silva (2004), abr./2021

É imprescindível desfazer o equívoco entre exames e avaliação. A esse respeito Luckesi (2005) lembra: “praticamos exames e denominamos, inadequadamente, essa prática de avaliação da aprendizagem escolar” (p. 19). A prática dos exames, conforme este autor, remonta a uma sistematização dos séculos XVI e XVII “com as configurações pedagógicas produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo protestante John Amós Comênio (fins do séc. XVI e primeira metade do XVII)” (p. 21). O Quadro 5 ajuda a compreender melhor a diferença entre examinar e avaliar.

Quadro 5 - Comparativo entre exames e avaliação

Características variáveis	Exames	Avaliação
1) Temporalidade	Voltados para o passado	Voltada para o futuro
2) Solução de problemas	Aprisionados no problema	Voltada para a solução
3) Expectativa dos resultados	Centrados exclusivamente no produto	Centrado no processo e no produto, ao mesmo tempo
4) Abrangência das variáveis	Simplificam a realidade	Tem presente a complexidade
5) Momento do desempenho	São pontuais	Não pontual
6) Função (exame x avaliação)	Classificatórios	Diagnóstica
7) Consequência da função	São seletivos	É inclusiva
8) Dimensão política	São antidemocráticos	É democrática
9) Ato pedagógico	São autoritários	É dialógica

Fonte: Produzido pelo autor com base em Luckesi (2011, p. 179-2012), abr./2021

Como se pode observar, teoricamente não há por que confundir exame com avaliação, as diferenças são claras, falta observá-las e efetivá-las, na prática.

As características da avaliação da aprendizagem apresentadas por Luckesi e Silva se aproximam das modalidades e funções da avaliação propostas por Haydt (2005) e Silva (2004), as quais necessitam ser consideradas ao longo da trajetória de aprendizagem dos estudantes (quadro 6).

Quadro 6 - Modalidades e funções da avaliação

Modalidades	Função
<i>Diagnóstica</i>	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, para identificar as causas.
<i>Formativa</i>	Constatar se os objetivos estabelecidos estão sendo alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem.
<i>Somativa</i>	Classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com os níveis e objetivos estabelecidos.
<i>Formativa/Reguladora</i>	Centra-se na forma como o aluno aprende, sem descuidar da qualidade do que aprende. Regula e controla as intervenções e situações didáticas.

Fonte: Produzido pelo autor com base em Haydt (2005; 2006) e Silva (2004), abr./2021

Silva (2004) se refere à função diagnóstica da avaliação da aprendizagem dizendo que essa “dá as condições ao docente de identificar o que os alunos e as alunas sabem sobre o que se pretende ensinar para orientar o planejamento inicial e fazer algum prognóstico nas relações entre objetivos, conteúdos e a realidade sociocognitivos dos educandos” (p. 17).

A efetivação da avaliação diagnóstica parte do pressuposto de que o/a professor/a precisa, antes de tudo, verificar o nível de domínio dos estudantes sobre os conteúdos curriculares a serem estudados, para ter uma ideia dos pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens, ou seja, se demonstram ter as habilidades e os conhecimentos prévios necessários ao prosseguimento para as próximas etapas. Isso significa, que a avaliação diagnóstica, ao contrário do que muitos/as professores/as possam imaginar, se aplica durante todo o processo de educativo, não somente, sob o aspecto cognitivo, mas também, de ordem afetiva, emocional e social, como explica Haydt:

No início do período letivo ou antes de começar uma unidade de ensino, o professor verifica o conhecimento prévio de seus alunos sobre os conteúdos a serem estudados. Poderá assim determinar se eles progrediram na aprendizagem depois de certo tempo. Essa avaliação tem a função diagnóstica e ajuda a detectar o que cada aluno aprendeu ao longo dos períodos anteriores, especificando a sua bagagem

cognitiva. A avaliação diagnóstica auxilia o professor a determinar quais são os conhecimentos e habilidades que devem ser retomados antes de introduzir os novos conteúdos previstos no planejamento. [...] A avaliação permite diagnosticar as dificuldades dos alunos. Algumas dessas dificuldades são de natureza cognitiva, porque têm origem no próprio processo ensino-aprendizagem. Esse tipo de dificuldade deve ser superado através de um trabalho pedagógico, pois sua solução é da estrita competência do professor (HAYDT, 2006, p. 292, sublinhado nosso).

Como se observa na descrição desta citação, a autora trata sobre a função diagnóstica em relação ao nível de domínio prévio dos estudantes sobre os conteúdos, esclarece a periodicidade/tempo da avaliação diagnóstica e explica sua função auxiliar para o desenvolvimento do trabalho o/a professor/a. Além disso, não deixa pairar dúvidas de que a solução das dificuldades de natureza cognitiva é de estrita competência do professor, que deve fazer intervenções pedagógicas capazes de superá-las. Mas, como dissemos, a função diagnóstica pode extrapolar a dimensão cognitiva, que diz respeito às dificuldades de aprendizagem. Isso também Haydt traz à baila:

O aluno pode manifestar também problemas de ordem afetiva e emocional, decorrentes de situações conflitantes que vive em casa, na escola ou com os amigos. Esse tipo de dificuldade também se manifesta no comportamento do aluno em sala de aula, interferindo no ato de aprender. O professor deve fazer o que estiver a seu alcance para atenuar ou superar essa dificuldade no contexto escolar. Quando sua superação estiver além do âmbito de atuação do professor, o que ele pode fazer é conversar com os pais e responsáveis pelo aluno para, se a situação exigir, encaminhá-lo a um profissional especializado, que tenha condições de oferecer o tratamento necessário e o acompanhamento adequado ao caso (HAYDT, 2006, p. 292).

No conteúdo desta citação, a autora traz para o conhecimento e reflexão do professor a importância do acompanhamento das dificuldades dos estudantes de forma integral, orientando sobre o que fazer quando a situação fugir à dimensão pedagógica, isto é, ao que estiver fora do seu alcance.

Em Luckesi (2011) o aspecto diagnóstico está relacionado ao ato de investigar: “A avaliação da aprendizagem [...] configura-se como um ato de investigar a qualidade da realidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados” (p. 175).

Mediante as considerações desses/a autores/a podemos compreender que a avaliação diagnóstica é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, que é um processo dinâmico, de caráter multidimensional e determinante para a forma como o ensino deve prosseguir para que todos os estudantes aprendam.

Na trilha da função diagnóstica da avaliação da aprendizagem está também a função

formativa, que imprime dinâmica ao processo avaliativo. São, inclusive, os princípios dessa função que dão fundamentos à avaliação mediadora de Hoffmann, como explica a própria autora (2013): “Uma dúvida frequente dos professores é sobre a diferença entre a avaliação formativa e a mediadora. Para início de conversa, é preciso dizer que a perspectiva mediadora tem por fundamento os princípios da avaliação formativa e seus fundamentos” (p. 102).

Para não tratarmos sobre avaliação formativa em um momento e formativa reguladora em outro, falaremos do aspecto formativo e regulador ao mesmo tempo.

Sobre o aspecto formativo da avaliação da aprendizagem, Perrenoud (1999) sugere: “Proponho considerar como *formativa* toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (p. 78, grifo do autor).

Mas, o aspecto formativo exige ajustes no percurso do processo, é aqui que entra a dimensão reguladora. Como explica Perrenoud (1999): “a gestão do *contrato didático* exige um reajuste permanente dos conteúdos e dos ritmos de ensino em função do trabalho e do nível dos alunos, de sua participação, do nível de compreensão e de memorização que manifestam” (p. 78, grifo do autor). Isso significa, ainda nas palavras deste autor, que “Não se pode *segurar* uma turma durante todo um ano escolar sem tais regulações” (p. 78, grifo do autor).

Silva (2004) destaca que a função formativa reguladora da avaliação da aprendizagem é importante no sentido de que pode favorecer ao docente o desenvolvimento de intervenções diferenciadas. Para favorecer intervenções diferenciadas, explica Perrenoud (1999), é imprescindível que a avaliação formativa reguladora venha acompanhada de “meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares” (p. 15). Por outro lado, esclarece que “para trabalhar com prioridade na regulação das aprendizagens, deve-se antes de tudo acreditar que elas são possíveis para o maior número” (loc. cit.) de professores e estudantes.

Na perspectiva de Haydt a avaliação formativa atua na regulação entre a proposição e o alcance dos objetivos propostos, mas também na regulação da ação docente e discente. Quanto à regulação dos objetivos explica:

Ao iniciar um período letivo ou uma unidade de ensino, o professor estabelece quais são os conhecimentos que seus alunos devem adquirir; bem como as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas. Esses conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser constantemente avaliados durante a realização das atividades, fornecendo informação tanto para o professor como para o aluno sobre o que já foi assimilado e o que ainda precisa ser dominado. Caso os alunos tenham alcançado todos os objetivos previstos, podem continuar avançando no conteúdo curricular e iniciar

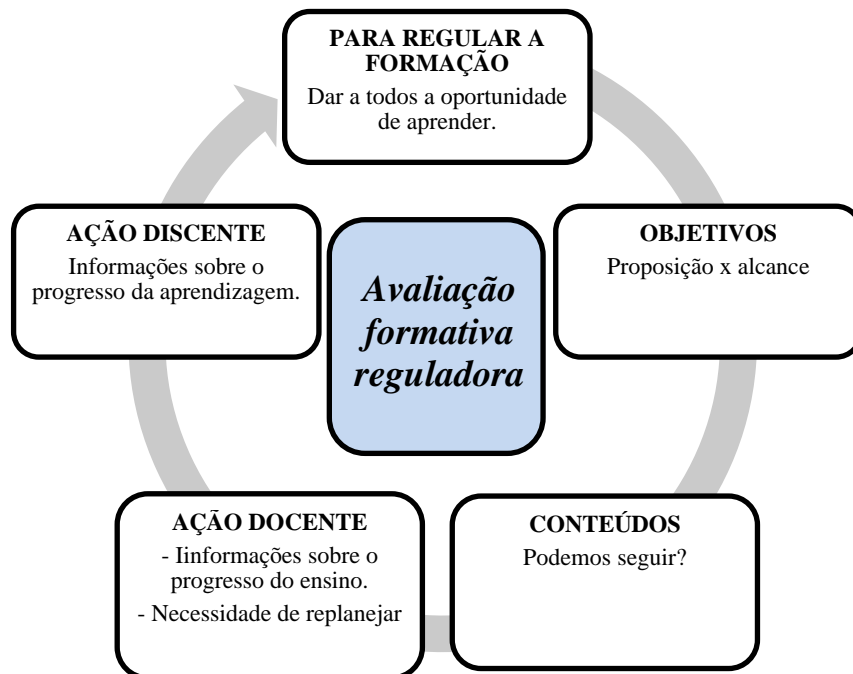
outra unidade de ensino. Mas se um grupo não conseguir atingir as metas propostas, cabe ao professor organizar novas situações de aprendizagem para dar a todos condições de êxito nesse processo (HAYDT, 2006, p. 292-293, sublinhado nosso).

Nessa citação tirada de Haydt observa-se muitas das características da avaliação da aprendizagem descritas na Figura 4 (diagnóstica, processual, dinâmica, diversificada, sistemática, intencional e inclusiva). E segue para falar sobre a regulação sob o viés docente e discente:

Dessa forma, a avaliação formativa pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre o seu progresso na aprendizagem, fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las. É através da modalidade formativa que a avaliação assume sua dimensão orientadora, oferecendo dados para o planejamento da prática docente e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que a aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos estabelecidos (HAYDT, 2006, p. 293, sublinhados nossos).

Graficamente, podemos representar essa perspectiva de avaliação formativa reguladora, conforme a Figura 5.

Figura 5 - Dimensões das Regulações da avaliação formativa reguladora



Fonte: Produzido pelo autor, abr./2021

Como se observa, a dinâmica da avaliação da aprendizagem na sua função formativa reguladora conduzirá quatro dimensões do processo de ensino e de aprendizagem: objetivos,

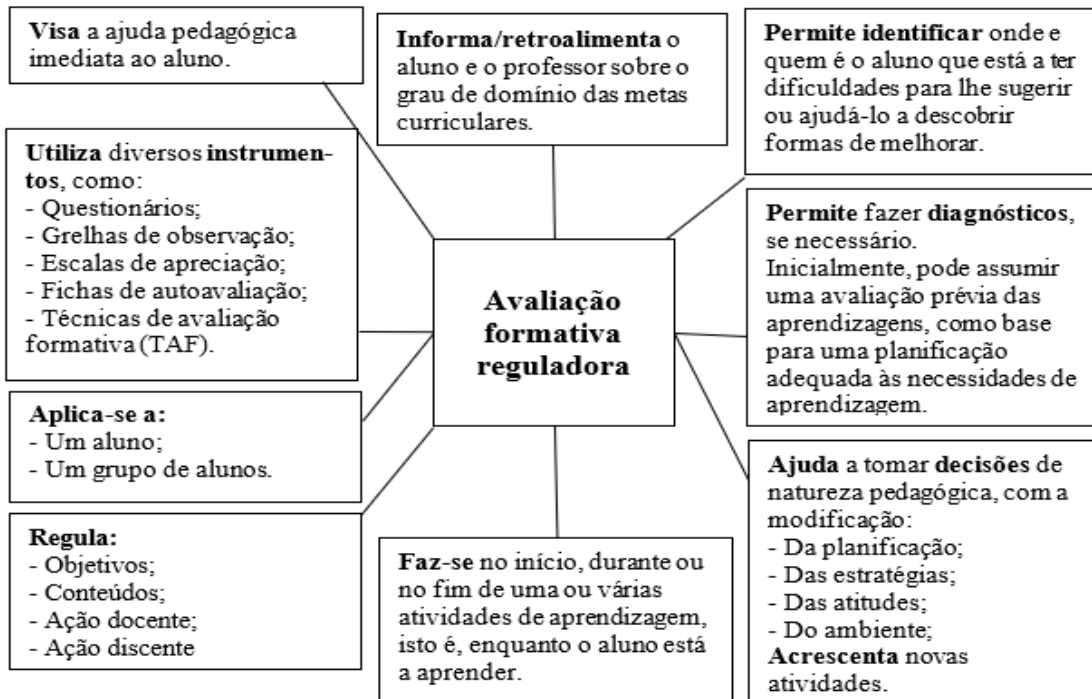
conteúdos, ação ou prática pedagógica docente e ação discente. Todas essas dimensões convergem para regular a formação, de modo que todos tenham a oportunidade de aprender e, conseqüentemente, se desenvolver integralmente.

É nessa perspectiva que entendemos a avaliação formativa reguladora como ato investigativo do processo educativo, que se configura na tríade ensinar-aprender-avaliar de forma dinâmica e permanente. Assim, Haydt esclarece:

Existe uma estreita relação entre os resultados obtidos pelos alunos na aprendizagem e os procedimentos de ensino utilizados pelo professor. Por isso, o aproveitamento do aluno reflete, em grande parte, a atuação didática do professor. Assim sendo, o ato de avaliar fornece dados que permitem verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos e também, indiretamente, determinar a qualidade dos processos de ensino, isto é, o sucesso do trabalho docente. Ao avaliar o progresso de seus alunos na aprendizagem, o professor pode obter informações valiosas sobre o seu próprio trabalho. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de *retroalimentação* dos procedimentos de ensino (ou *feedback*) porque fornece dados ao professor para repensar e replanejar sua atuação didática, visando aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem (HAYDT, 2006, p. 293).

A Figura 6 ajuda a compreender melhor as características da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa regulamentadora.

Figura 6 - Características da avaliação formativa reguladora



Fonte: Produzido pelo autor com base em Lopes e Silva (2020), Haydt (2006) e Silva (2004), abr./2021

Além da função reguladora e formativa, a avaliação tem ainda a função somativa que, conforme Silva (2004), essa função da avaliação apresenta “o resultado integral e final, em um tempo pedagógico determinado da interação entre docentes/conteúdos/objetivos/metodologias/educandos” (p. 17).

Haydt (2006) explica que a avaliação somativa tem a função de promover o aluno “de uma série para outra e de um grau ou curso para outro, de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nos componentes curriculares estudados” (p. 293), ou seja, é a média aritmética final que, numericamente, vai indicar a reprovação do aluno. Assim, “quando uma avaliação é utilizada com o propósito de atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção, ela é denominada *avaliação somativa*” (p. 294, grifo da autora). Haydt explica ainda que “esse tipo de avaliação tem função classificatória, pois consiste em classificar os resultados obtidos pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, tendo por base os níveis de aproveitamento preestabelecidos” (loc. cit.).

Em resumo, podemos dizer que: a) a avaliação diagnóstica situa o professor e aluno no início de um processo de ensino e aprendizagem, é o ponto de partida; b) a avaliação formativa reguladora situa o professor e aluno durante um processo de ensino e aprendizagem, que regula o alcance dos objetivos, a dinâmica dos conteúdos, a prática docente e o comportamento discente quanto ao seu progresso, é o caminhar formativo; c) a avaliação somativa situa o professor e o aluno no final de um processo de ensino e aprendizagem, é a chegada do caminhar formativo que foi precedido de uma investigação diagnóstica, desde que assim tenha sido feito.

Entendemos que, se houver investigação, diagnóstico, acompanhamento, mediação e intervenções reorientadas para a superação do não aprendido pelos estudantes, a função classificatória da avaliação somativa será apenas uma forma de apresentar os resultados de uma avaliação diagnóstica, mediadora e formativa reguladora, desaparecendo o caráter de exclusão.

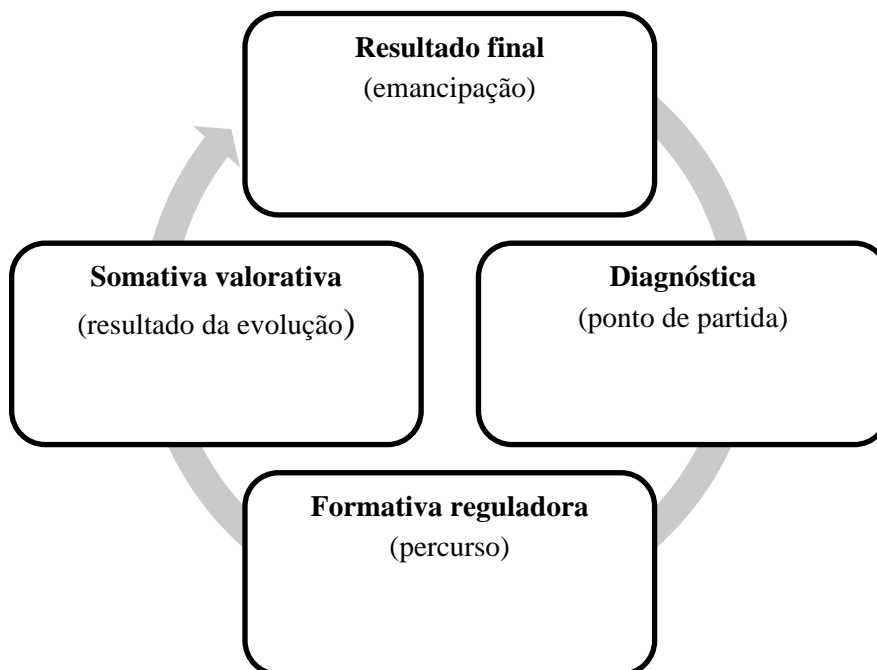
Neste sentido, o caráter comparativo passa a ser do desempenho de cada estudante em relação si mesmo, ou seja, do seu ponto inicial, conforme os diagnósticos, ao seu momento atual, bem como o caráter formativo regulador do processo, que tem como resultado a emancipação do estudante, na acepção de Saul (2010).

Embora essa perspectiva de avaliação – emancipatória – tenha sido destinada à avaliação de programas educacionais ou, de preferência, para essa finalidade, entendemos que o termo “emancipação” no conceito dado pela autora também cabe ao aspecto da aprendizagem: “A *emancipação* prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de

alternativas de solução para a mesma constituem-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação” (p. 67). Além disso, como esclarece Saul, “O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para revisão desse real” (p. 65-66).

É o que entendemos que acontece com a instauração do processo dinâmico, dialógico, diagnóstico e formativo regulador que envolve as dimensões diagnóstica, formativa reguladora e somativa, de modo que esta última resulte das duas primeiras com a função de representar os resultados do processo, conforme demonstramos na Figura 7. Afinal de contas, não vemos a nota como um problema, já que é necessário fazer um registro demonstrativo do desempenho do estudante, desde que ela seja um produto resultante de um processo avaliativo democrático, dialógico, investigativo, diagnóstico, mediador, regulador e, por isso, formativo. Ou seja, um processo em que todos tenham tido a oportunidade de aprender o que era preciso aprender para o desenvolvimento da cidadania, do mercado de trabalho e da dignidade humana.

Figura 7 - Coexistência das avaliações diagnóstica, formativa reguladora e somativa representativa



Fonte: Produzido pelo autor, abr./2021

Consideramos a possibilidade de coexistência da avaliação em todas as funções: diagnóstica, formativa reguladora e somativa, desde que o caráter somativo resulte do

desempenho das duas funções anteriores, representando uma forma de registro do desempenho integral do estudante, passando a função somativa a ser somativa representativa, portanto, valorativa, porque representa a valoração da aprendizagem como resultando de um processo investigativo, diagnóstico e formativo regulador. Sendo assim, a avaliação diagnóstica se caracteriza sempre como ponto de partida, quer seja de um período ou de uma unidade de conteúdo. Enquanto a avaliação formativa se configura como o caminhar dinâmico e regulador com propósito de proporcionar aprendizagem significativa e oportunidade para todos alcançarem os resultados objetivados. Por fim, a avaliação somativa representativa é uma forma de mostrar a evolução do estudante entre o seu ponto de partida (diagnóstico) e o momento atual, de modo que a situação atual se torna um novo ponto de partida para outro nível de aprendizagem e de desenvolvimento.

Essa perspectiva exige que o educador assuma uma postura mediadora, atitude avaliativa defendida por Jussara Hoffmann, que se fundamenta nos princípios da avaliação formativa (2013).

Essa concepção traz a perspectiva do erro “construtivo”, de aceção construtivista, o que, conforme Hoffmann (1994), significa “considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação” (p. 66). Nesse caso, a avaliação precisa ser percebida desvinculada da perspectiva de certo e errado. Nessa aceção, a avaliação também adquire sentido investigativo e reflexivo para o professor sobre as manifestações dos alunos.

O que pretendo introduzir [...] é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encoraja a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 1994, p. 67).

Na perspectiva do encorajamento e da reorganização do saber, há de se considerar que o ato pedagógico se dá entre sujeitos com diferentes visões e leituras de mundo, principalmente se tratando de professor e aluno, o que pode distanciar o entendimento e a reciprocidade entre estes sujeitos. Nesse caso, é indispensável tomar o processo de ensino e aprendizagem, portanto, a avaliação da aprendizagem como um desafio para além de concepções individualistas, conhecimentos prontos e acabados, e metodologias fechadas.

Hoffmann (2007) indaga: “Como agir frente à resistência da grande maioria dos professores que defendem os métodos tradicionais de avaliação?”. O próprio autor responde que “o desafio é justamente redimensionar essa formação, ultrapassando a análise histórica e a crítica ao processo classificatório [...] e aprofundando estudos sobre concepções teóricas e

metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa” (p. 65).

A superação do desafio passa necessariamente pela transposição das barreiras do autoritarismo, da classificação, da seleção e da exclusão para se encontrar com a possibilidade do diálogo, da aprendizagem processual, do ato pedagógico inclusivo e democrático, no qual o ato de avaliar não dispensa a interação dialógica entre sujeitos historicamente situados que ocupam posições diferentes, em níveis diferentes.

Ainda, conforme Hoffmann (2007), “A evolução teórica da avaliação vislumbra essa prática como integrante e intrínseca ao processo educativo, enquanto pretende sobretudo uma maior interação entre os elementos envolvidos no processo avaliativo” (109-110). Interação que atribui à avaliação “um valor funcional, de motivação extrínseca” (loc. cit.).

Neste sentido, o resgate do papel educativo da avaliação torna-se indispensável, trazendo para o ato avaliativo a oportunidade da problematização, do questionamento e da reflexão sobre a ação, superando a concepção certificadora da avaliação pela de impulsionadora da aprendizagem, transformando o processo avaliativo em processo de construção e não de transposição.

Um dos pontos que Hoffmann coloca como fundamental é substituir os erros e acertos, e atribuir pontos por comentários às tarefas dos alunos, de maneira a auxiliá-los a localizar as dificuldades, dando oportunidades para descobrirem melhores soluções para os problemas. A mediação, explica Hoffmann (2013), é interpretação, diálogo, interlocução, desafios intelectuais significativos ao longo do processo educativo” (p. 102). Reportando-se a Piaget, esclarece que “o mediador é aquele que promove desequilíbrio, conflito, reflexão e resolução de problemas, aquele que oportuniza e favorece processos de reflexão do educando sobre suas ações provocando-os (*sic*) a articular idéias e a reconstruir compreensões cada vez mais ricas” (p. 103). Já para Vygotsky, diz Hoffmann, “o mediador é aquele que leva em conta as potencialidades cognitivas dos educandos fazendo desafios intelectuais significativos, envolvendo-os em novas situações e provocando-os à superação cognitiva” (loc. cit). Entendemos ser importante que o mediador tenha em mente tanto a percepção piagetiana quanto à vygotskyana.

A defesa de Hoffmann para a “avaliação mediadora” está voltada para esta perspectiva e remonta seus primeiros livros. O que se enfatiza com o uso da expressão mediadora, “é que a intenção do avaliador não é a de ver, justificar, explicar o que o aluno ‘alcançou’ em termos de resultados de aprendizagem, mas a de desafiar todos a ir adiante, avançar, confiando em suas potencialidades e oferecendo-lhe, sobretudo, o apoio pedagógico adequado” (p. 103).

Hoffmann (2003) apresenta como princípios universais da avaliação mediadora: 1)

conceber a avaliação como um projeto de futuro; 2) Entender que o valor e/ou qualidade da aprendizagem são parâmetros sempre subjetivos e arbitrários; 3) Acreditar que toda aprendizagem se dá na relação do saber consigo mesmo, com os outros e com os objetos do saber (p. 54-55).

No seu enfoque mediador de avaliação, segundo Hoffmann (2005), esta configura-se como contribuição à aprendizagem, em que o aluno passa a tomar consciência das suas dificuldades, a compreender os significados do que estuda, refletindo sobre o que vai sendo realizado e perseverando até conseguir um grau aceitável de compreensão. Esclarece ainda que “a perspectiva mediadora tem por fundamento os princípios da avaliação formativa e seus fundamentos” (2013, p. 102).

Para que isso aconteça, é preciso proporcionar no processo avaliativo momentos em que o aluno possa colocar suas dificuldades, expressar suas ideias, refletir sobre seus próprios erros, fazer investigações teóricas, abrir discussões com colegas, professores e autores para alcançar o entendimento, a compreensão e a significação do estudo. Nessa perspectiva, é que o professor deixa de ser o julgador para assumir o papel de mediador, a avaliação deixa de ser instrumento classificatório e punitivo para transformar-se em possibilidade de construção mediada.

Em quadro comparativo das posturas dos professores ao corrigir os testes e tarefas de aprendizagem, Hoffmann confronta a postura classificatória com a mediadora (Quadro 7).

Quadro 7 - Diferentes posturas do professor na correção dos testes avaliativos

Postura Classificatória	Postura Mediadora
Comportamentos do/a professor/a	Comportamentos do/a professor/a
(1) Utiliza métodos comparativos e/ou impressionistas de análise. Expressa resultados quantitativos.	(1) Utiliza métodos interpretativos e descritivos de análise. Expressa resultados qualitativos.
(2) Corrige e/ou analisa o teste com a finalidade de aprovar ou reprovar o aluno.	(2) Corrige ou analisa o teste com a intenção de orientar o aluno e complementar noções.
(3) Analisa as respostas do aluno com base em expectativas predeterminadas ou em relação ao grupo.	(3) Analisa as respostas do aluno em sua dimensão de coerência, precisão e profundidade na abordagem do tema.

Fonte: Produzido pelo autor, conforme Hoffmann (2007, p. 131), abr./2021

Para Hoffman, é no acompanhamento e interpretação das respostas e manifestações dos alunos que “encontra-se a essência do processo avaliativo mediador, enquanto investigação da complexidade educativa” (p. 131).

Percebe-se em Hoffmann (2013), Luckesi (2011), Silva (2004) e em Haydt (2006) o

entendimento da avaliação como ato investigativo que se contrapõe à postura comparativa que expressa resultados isolados e quantitativos. A avaliação como ato investigativo é diagnóstica, compreensiva e interpretativa da realidade da aprendizagem, o que possibilita ao avaliador análise das respostas dos alunos sob diversos aspectos, trazendo para a aprendizagem resultados construtivos.

É neste sentido que se espera a abertura do professor para a reflexão crítica e permanente sobre o processo de aquisição e produção de conhecimento dos alunos pela via da aprendizagem compreensiva, interpretativa e construtiva, de modo que a ele/a (professor/a) se abra a possibilidade do desvelamento dos horizontes de provocação e desafio, dando-lhe oportunidade de também aprender a partir da compreensão sobre erros, equívocos e acertos dos alunos. Mediante isso, como se observa na postura mediadora, a correção supera a intenção de aprovar ou reprovar pela de orientar, provocar e complementar.

Na perspectiva mediadora, o professor precisa compreender que os caminhos percorridos pelos alunos dependem da forma como as orientações e informações são passadas a eles, ou seja, das dinâmicas de ensino, do material disponibilizado, dos objetivos esperados, das discussões sobre os conteúdos e seus respectivos instrumentos para avaliação. Assim, quando o educador cria obstáculos ao invés de abrir horizontes, ou mesmo quando se omite, ou nega informações esclarecedoras, ou se, por outro lado, faz provocações intelectuais significativas, esclarece dúvidas, estimula a participação, as perspectivas de caminhos para os alunos tomam rumos diferentes.

Essa compreensão dos caminhos oportunizados e dos percorridos pelos alunos exige que a perspectiva de análise da resposta dos alunos não seja unicamente do professor, como acontece na avaliação classificatória, aprovativa ou reprovativa. A postura mediadora leva em consideração fatores como coerência, precisão e profundidade da resposta do aluno.

É nesse sentido, que Hoffmann (2005) diz que “A mediação, assim, acontece pela sua capacidade de leitura concomitante do universal e do particular, de trabalhar no sentido do avanço do conhecimento e da abertura aos ‘possíveis particulares’ dos seus alunos” (p. 131-132). A postura interpretativa, decorrente da leitura concomitante das respostas do aluno e da forma como a construiu, substitui a postura corretiva ou retificadora de respostas certas, ou erradas.

Portanto, é importante que todo o processo educativo e pedagógico seja mediado pelo diálogo, em que o erro seja compreendido como possibilidade de construção mediante orientação e cooperação no contexto escolar.

A avaliação da aprendizagem precisa ser entendida pelo professor como diagnóstica,

processual, dinâmica, inclusiva, democrática e, ainda, como viabilizadora da interação professor-aluno, contribuindo para o estabelecimento de um processo que envolve investigação, diagnóstico, formação, regulação e mediação para alcançar a aprendizagem emancipatória. É a perspectiva deste estudo.

3.4 Por uma pedagogia construtiva como possibilidade para a prática da avaliação da aprendizagem

Ao tratar sobre os mediadores do projeto político-pedagógico na escola, Luckesi (2001) lembra que o primeiro mediador que orienta a nossa ação sobre a prática pedagógica é uma teoria e que, a depender da concepção pedagógica que assumimos, nos leva a operar com a prática do exame ou com a da avaliação, já que “A qualidade de uma ação se dá de maneira atrelada às escolhas circunstanciais e históricas dos sujeitos humanos”. (LUCKESI, 2018, p. 44). Este autor também ensina que examinar e avaliar são constitutivos do ser humano, porém, enquanto o ato de examinar quantifica, seleciona, classifica e exclui, o de avaliar investiga, diagnostica e atribui um juízo de qualidade a realidade para subsidiar a tomada de decisões.

Neste tópico não é nossa intenção, e nem há espaço para isso, descrever, caracterizar e qualificar as diversas teorias e/ou tendências pedagógicas e filosóficas que têm orientado o processo educativo-pedagógico há quase 500 anos no Brasil. O intento é apresentá-las sumariamente e sugerir uma fazer pedagógico sem exclusividade de uma teoria ou de um teórico, o fazer construtivo que, embora se apropriando de teorias e filosofias relacionadas à educação, não se configura como preso exclusivamente a uma delas.

Com este intento, fazemos uma breve apresentação das tendências pedagógicas nas perspectivas de Libâneo (2014) e Saviani (1997; 1999) para em seguida caminharmos nos pressupostos do que Luckesi (2005; 2011; 2018) trata como Pedagogia Construtiva, assentada na biossíntese (integração da vida) de David Boadella (1931-), como aporte epistemológico para a possibilidade do ato pedagógico de avaliar.

Como esclarece Luckesi (1994), “Conforme as pedagogias foram se instituindo para atender as necessidades históricas dos diversos momentos da vida da humanidade, a prática pedagógica escolar, ao longo do tempo, foi ganhando conotações diferentes” (p. 82) às vezes diferenciadas e, em algumas situações, complementares. Por outro lado, afirma este autor, “As diversas pedagogias, como tradutoras de concepções de mundo (filosóficas), deram sentido e significado à ação educativa em geral e em particular à educação escolar” (loc. cit.). E

continua sendo assim.

3.2.1 As tendências pedagógicas e sua relação com a avaliação da aprendizagem

Na obra *Democratização da Escola Pública*, Libâneo (2014), utilizando como critério a posição que as tendências pedagógicas adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, as classifica em dois grupos, no primeiro grupo relacionou o que chamou de Pedagogia Liberal, da qual participam: a tradicional, a renovada progressista, a renovada não diretiva e a tecnicista; no segundo – que denominou de Pedagogia Progressista – estão as pedagogias libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, cada uma defendendo sua concepção de mundo, homem e educação.

Dermeval Saviani (1999) em “*Escola de Democracia*”, expondo a realidade do fenômeno da escolarização e buscando interpretar, explicar e mostrar como as diversas teorias da educação se posicionam diante de tal situação, faz a classificação das tendências pedagógicas distribuindo-as também em dois grupos. No primeiro grupo, que denominou de “teorias não-críticas”, incluiu as teorias educacionais que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, de superação da marginalidade – entendendo que a causa da marginalidade é a ignorância de conhecimento –. Neste grupo estão: A Pedagogia Tradicional, A Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. O nome “Teorias não-críticas” é “Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo” (p. 27). Denominou as do segundo grupo de “Teorias crítico-reprodutivistas” que são: a Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica; a Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado; Teoria da Escola Dualista. Inversamente as do primeiro grupo, as tendências deste:

são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 1999, p. 27).

Assim, o primeiro grupo é composto pelas teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social e quem a tem (educação) possui a condição de superação da marginalização. O segundo grupo reúne as teorias que concebem a sociedade como espaço marcado pela divisão entre grupo ou classes antagônicas, criando a discriminação e favorecendo a marginalização, situação que coloca a educação na dependência da própria estrutura social geradora de marginalidade, sendo este o seu crédito crítico. Por conceber a reprodução da sociedade na qual se insere como função própria da educação é que recebem o

cunho reprodutivistas.

Nesta mesma obra – Escola e Democracia –, no item “para uma teoria crítica da educação”, Saviani (1999) já faz uma introdução preliminar ao que mais tarde denominou de sua “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”. Para esta sua nova tendência pedagógica o propósito em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo da sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1997, p. 15).

Neste sentido, pode-se vislumbrar uma pedagogia em que a educação é concebida como ato de desenvolver, direta e intencionalmente, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1997). Trata-se de uma teoria pedagógica fundamentada nos princípios marxistas, que busca captar o movimento objetivo do processo histórico, que favorece as camadas populares, voltada para uma educação de conscientização e de prática social, com foco na classe trabalhadora, com o propósito de desencadear a luta contra a classe dominante contra a burguesia. Uma teoria que recepciona o caráter crítico/social das teorias reprodutivistas, incluindo o aspecto historicizador à educação negligenciado por elas. Como revela o autor:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, **o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.** Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1997, p. 17) (grifo nosso).

Com sua Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani traduz seu empenho em mostrar uma compreensão da questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, através de uma teoria assentada em pressupostos do materialismo histórico, buscando compreender a história conforme a determinação das condições materiais da existência humana.

Dentre todas as tendências pedagógicas, parece que a Pedagogia Tradicional é a que até hoje tem merecido mais críticas e, ainda assim, persiste, embora que residualmente, em todos os níveis do ensino brasileiro, do pré-escolar à educação superior. O que demonstra ser

uma concepção pedagógica que perdura na história por mais de quatrocentos anos, fazendo persistir também o vínculo da educação com a sociedade burguesa através de regras e prescrições estabelecidas ainda nos séculos XVI e XVII, comprovando resistência à mudança relacionada ao nosso processo psicológico pessoal (LUCKESI, 2005, p. 21-30) desde que tememos mudar, talvez, por medo de não darmos conta da mudança.

Embora cronologicamente já tenhamos adentrado na terceira década do século XXI, ainda damos crédito a uma Pedagogia Tradicional – que tem na sua base uma compreensão metafísica do ser humano, baseada na filosofia aristotélica-tomista. Como explica Luckesi (2005, p. 61), “A filosofia tradicional aristotélica-tomista constitui-se em uma típica compreensão metafísica do ser humano, na medida em que não leva em conta a facticidade cotidiana, mas sim alguns conceitos básicos prévios, a partir dos quais interpreta a vida”. Acreditando que, por essência ou por natureza, cada ser humano está pleno e determinado, não havendo mais nada a fazer no decorrer da vida, a não ser explicitar ou manter suas qualidades.

Nesta acepção, os conceitos metafísicos, estabelecidos *a priori* valem para todos, independente de tempo e espaço da historicidade. Nesse caso, o é predeterminado, não se constituindo no espaço e no tempo. Assim, por estarem prontas, só resta às pessoas serem aperfeiçoadas, não há de se falar em desenvolvimento, apenas em aperfeiçoamento.

No contraponto dessa visão metafísica do ser humano, em que se fundamentam as pedagogias de aprendizagem pontual nas quais o educador, predominantemente, transmite os conteúdos do conhecimento já pronto e cabe aos alunos apenas receberem para repeti-los nas “provas”, Luckesi apresenta a possibilidade de uma concepção pedagógica que considera o ser humano em permanente movimento, constituindo-se no espaço e no tempo. Isto é, uma concepção pedagógica integradora da vida e acolhedora do ser humano e da sua existência, como veremos.

3.2.2 Pedagogia construtiva na perspectiva luckesiana

Trazer o enfoque de “uma pedagogia construtiva como possibilidade restrita da avaliação da aprendizagem” não é eleger uma pedagogia ou um autor para orientar o fazer pedagógico, mas trazer uma possibilidade aberta à contribuição “de todos aqueles que, de alguma forma, compreendam o ser humano como um ser que se constrói a partir de suas heranças e de suas interações com o meio social, econômico, cultural, filosófico e religioso” (LUCKESI, 2005, p. 60). Essa é a condição fundante para uma pedagogia que se diga

construtiva: compreender o ser humano em movimento, em construção, no espaço e no tempo, com liberdade acolhida e acompanhada que o ajude a se desenvolver permanentemente.

No seu livro *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*, Luckesi apresenta algumas características do que chama de Pedagogia Construtiva e a qualifica como possibilidade para a prática avaliativa da aprendizagem escolar, explicando o que entende por esta denominação pedagógica:

Por **Pedagogia Construtiva** estamos compreendendo uma concepção pedagógica que leve em consideração o ser humano como um ser em movimento, em construção. Essa denominação **não depende de um autor específico**, mas de todos aqueles que, de alguma forma, compreendam o ser humano como um ser que se constrói a partir de suas heranças e de suas interações com o meio social, econômico, cultural, filosófico e religioso (LUCKESI, 2005, p. 60 – nota de rodapé) (grifo nosso).

Pelo enunciado desta passagem entende-se não haver uma corrente teórica denominada “Pedagogia Construtiva”, mas um modo de pensar a construção do conhecimento, portanto, do fazer pedagógico que não desconsidera a construção histórica do ser humano no espaço e no tempo a partir de suas heranças, na interação com o meio social (os outros) integrando aspectos econômico, cultural, filosófico e religioso. Trata-se de uma concepção que abre o caminho para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais focadas na perspectiva no movimento permanente do homem no espaço e no tempo, e menos orientadas por conceitos predeterminados, fechados, acabados.

Luckesi defende a passagem da Pedagogia Tradicional para uma Pedagogia “Construtiva”, termo que não pode ser confundido com a perspectiva construtivista. “O termo “construtivista” está vinculado à pedagogia decorrente de estudos e pesquisas do professor Jean Piaget, enquanto o termo “construtiva” está livre de uma contação teórica deste ou daquele autor”, explica Luckesi (2011, p. 72).

Nesse sentido, Luckesi (2011) apresenta alguns educadores que formularam abordagens pedagógicas na perspectiva construtiva, compreendendo o educando como um ser em desenvolvimento, uma concepção pedagógica que tem sua atenção voltada para a formação do educando, de sua identidade, de sua personalidade, não moldando o sujeito, mas subsidiando sua constituição como autônomo, independente e cidadão. Em resumo, que considere o ser humano como ser em movimento para a frente, abolindo a ideia do “vir pronto”, para apenas aprimorar-se e não desenvolver-se. Alguns dos educadores de concepção construtiva são, conforme Luckesi:

Maria Montessori (Itália, primeira metade do século XX), John Dewey (Estados Unidos, final do século XIX e primeira metade do século XX), Alfredo Ferrière (França, primeira metade do século XX), Pioneiros da Educação (Brasil, primeira metade do século XX), Lauro de Oliveira Lima (Brasil, anos 1950 e 1960), Paulo Freire (Brasil, dos anos 1960 aos anos 1990), Demerval Saviani (Brasil, dos anos 1990 até a presente data), José Carlos Libâneo (Brasil, dos anos 1970 até a presente data) (LUCKESI, 2011, p. 72).

Cada um desses autores apresenta particularidades teóricas nas abordagens das suas tendências pedagógicas, mas têm um ponto fundamental em comum que é “a compreensão do ser humano como ser voltado para a frente, para o desenvolvimento, em busca da sua autoconstrução e auto realização” (op. cit., p. 73). É somente numa perspectiva construtiva que os sujeitos, quer seja o educador, o educando ou outro, são respeitados como agentes com liberdade para dizerem o que pensam e expressarem o que sentem.

Portanto, buscando superar qualquer concepção linear e estática da visão humana, como ocorre na Pedagogia Tradicional, consciente de que ainda vivemos múltiplas formas de exclusão social, política e econômica, também presenciamos um movimento histórico de busca de inclusão, movimentos de contradição dos quais a educação não está fora. Luckesi diz que, por isso mesmo, esta (a educação) “não só pode como deve usar sua força de transformação, acirrando as contradições” (LUCKESI, 2005, p. 32), lutando pela inclusão e se opondo à exclusão.

Por vislumbrarmos a liberdade de construirmos um trabalho não atrelado exclusivamente a uma teoria e/ou autor é que acolhemos a perspectiva de uma Pedagogia Construtiva, como propõe Luckesi (2005), da qual apresentamos algumas características como primeiras aproximações.

Para uma Pedagogia Construtiva Luckesi (2011) traz como base a filosofia existencialista e a teoria da biossíntese da David Boadella¹⁷, da qual se apropria do “princípio *formativo*, segundo o qual todas as coisas, na natureza, se formam do simples para o complexo” (p. 71). Assim, os resultados de uma ação sempre podem ser melhores, o que significa que a aprendizagem do educando é um processo intelectual ascendente, caminhando sempre para melhores resultados, desde que o ato pedagógico de ensinar contribua para isso.

Entendemos que os movimentos a favor da inclusão não podem ser feitos pela via das

¹⁷ A abordagem sobre uma pedagogia construtiva apresentada por este autor recepciona essa ideia e traz como subsídio para o campo pedagógico fundamentos da biossíntese (integração da vida) de David Boadella (Nascido na Inglaterra, em 1931, é o criador da biossíntese). Sua teoria acata a ideia de que a integração trabalha com dois fundamentos, um externo e outro interno: no fundamento externo desenvolve-se a integração entre ação, pensamento e sentimento e no interno sustenta o externo e expressa a essência ou o espírito de cada pessoa. Na base desses dois fundamentos estão dois processos básicos que sustentam o aparecimento da matéria e da vida, a integridade do corpo e a formação do *self*. Esses dois processos são: o processo formativo da natureza e o campo organizacional.

concepções pedagógicas reprodutivas, apenas pela via de uma Pedagogia Construtiva que: a) conceba o educando como um ser humano voltado para o futuro, para o seu desenvolvimento, para sua liberdade de ser; b) compreenda que a formação do educando “não decorrerá da sua submissão aos ditames preestabelecidos, mas sim da construção de seus valores, por meio da interação do seu ser com os outros e com o mundo no qual vive (LUCKESI, 2005, p. 32); c) conceba o ato pedagógico como subsidiário e não determinante do desenvolvimento do educando, entendendo também assim ser o ato avaliativo; d) entenda que os atos de ensinar e aprender devem estar em estreita sintonia para se configurarem “a serviço da construção do novo e do melhor possível” (loc. cit.).

Uma Pedagogia Construtiva é uma perspectiva educacional em que os atos pedagógicos (planejar, executar e acompanhar/avaliar) acontecem de forma a possibilitar o desenvolvimento individual e a construção coletiva, como uma opção pela vida, que também é construtiva. Estes atos precisam estar claramente delineados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ou Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Isso significa que tudo o que compõe o algoritmo que constitui a ação pedagógica necessita estar delineado nestes documentos, nos quais devem estar configurados: o que se quer com a ação pedagógica; as concepções filosóficas e pedagógicas de sustentação para a formação do educando; os resultados desejados; os meios para se alcançar os resultados e os critérios da avaliação, dentre outros itens. Como afirma Luckesi:

O Projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação. O que ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor. Se queremos compreender e atuar adequadamente em avaliação da aprendizagem, necessitamos de iniciar por este ponto de partida (LUCKESI, 2011, p. 27).

Em uma Pedagogia Construtiva, a elaboração destes documentos norteadores deve ser precedida por uma clareza na direção da prática educativa em relação à sociedade, ao homem, à educação e seus objetivos. Além disso, há de se perguntar sobre onde se pretende ajudar os educandos a chegarem; por meio de que ações; os valores e crenças que dirigem as nossas ações; a intenção das ações no sentido de construção da identidade, da autonomia e da liberdade dos nossos educandos e dos anseios coletivos (LUCKESI, 2011, p. 28). Ademais, o autor esclarece que sobre essas e outras reflexões deve ser definido o projeto da nossa ação educativa. “A nosso ver, um aspecto fundamental a ser levado em conta no processo de definir a face filosófico-política para a prática educativa em nossa escola é uma visão do educando articulada com o mundo que o cerca” (loc. cit.).

Isso sugere que uma Pedagogia Construtiva deve se preocupar com a formação de um sujeito crítico e consciente, capaz de constituir-se individual e coletivamente, desde que nossa proposta e ação o ajude a revelar-se por si mesmo como sujeito-agente e como cidadão, conectado com o sagrado, como propõe Luckesi (2011, p. 28). De modo que sua formação inclua o seu eu, o seu eu e o outro, o seu eu e o sagrado, numa demonstração de desenvolvimento construtivo nas pelas relações que estabelece com o seu interior, com o outro, com o mundo e com o Criador, o que é maior que ele e ele com o outro.

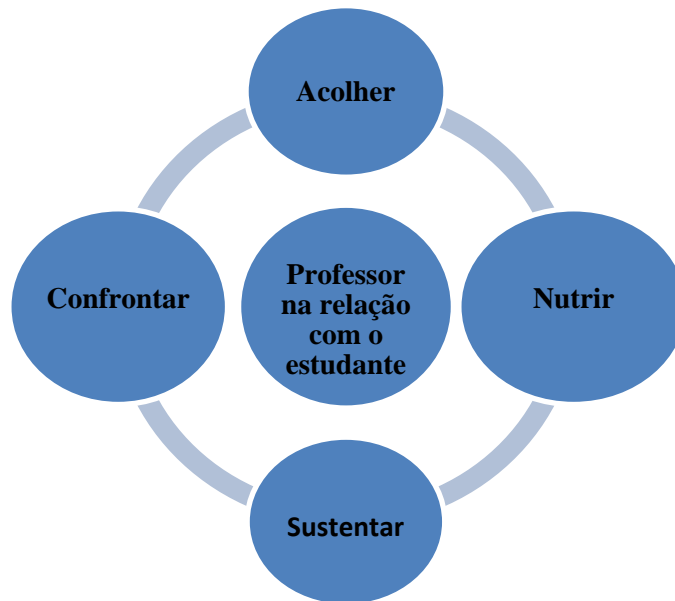
Em *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico* – na perspectiva de uma Pedagogia Construtiva – Luckesi (2011) apresenta o que chama de “mediações do projeto político-pedagógico na escola” ou recursos necessários para levar a concepção teórica à prática. O termo “mediador” é usado aqui na mesma concepção luckesiana – como o que serve de meio para se chegar a algum resultado –.

Assim, na perspectiva de uma Pedagogia Construtiva, os mediadores apresentados por Luckesi e que dão suporte teórico e prático para chegarmos onde desejamos com o processo de ensino e de aprendizagem são: uma teoria pedagógica compatível com a prática da avaliação da aprendizagem; os conteúdos escolares; a didática; o educador. Este último mediador, na escola, é o responsável pelo princípio organizativo, aquele que desenvolve pedagogicamente o que está no projeto político-pedagógico. Na citação abaixo, Luckesi apresenta algumas exigências para ocupar esta posição mediadora, como educador.

Para ocupar esse lugar, o educador ‘deve ser o adulto da relação pedagógica’, isto é, “ser o mediador da formação do educando”. Neste lugar, nós, educadores, temos de *acolher* (receber o educando), *nutrir* (oferecer-lhe o melhor de nós mesmos em termos de informação, procedimentos, valores, afetividade), *sustentar* (garantir condições para que aprenda em termos psicológicos, tempo, atendimento) e *confrontar* (nem tudo está adequado; é possível mostrar outra possibilidade) o educando, para que ele possa, passo a passo, constituir-se a si mesmo e, nesse processo, tomar posse de si (LUCKESI, 2011, p. 132-133).

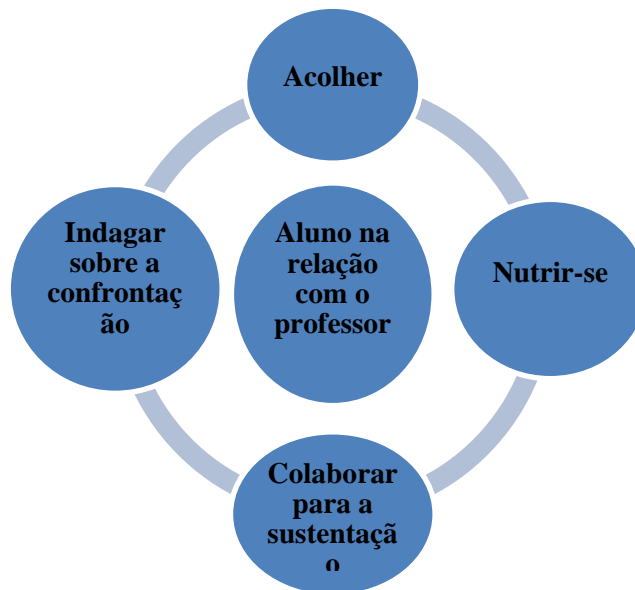
Essa descrição do papel do mediador-educador se configura num passo-a-passo sequenciado da relação educador-educando no contexto do processo educativo-pedagógico na escola, onde ao educando cabe a responsabilidade de aprender e desenvolver-se e ao educador, o de dar suporte ao seu desenvolvimento. Tal relação precisa levar em consideração que ambos – educador e educando -, embora sujeitos de iguais direitos e deveres, do ponto de vista pedagógico, assumem papéis específicos e têm nível de maturidade diferenciados; deve ser uma relação de reciprocidade - principalmente no que diz respeito ao ato de acolhimento -; de ser uma relação colaborativa e problematizadora (Figuras 8 e 9).

Figura 8 - Relação professor-aluno na mediação



Fonte: Produzida pelo autor, abr./2021

Figura 9 - Relação aluno-professor na mediação



Fonte: Produzida pelo autor, abr./2021

Como se pode observar, educador e educando precisam adotar uma postura de acolhimento mútuo, cabendo ao educador, enquanto um mediador, o adulto da relação pedagógica e detentor de mais alto nível de maturidade, a responsabilidade maior nesta relação. Por outro lado, ao tempo em que o educador intenciona nutrir o educando oferecendo-lhe informações, procedimentos, valores e afetividade, este precisa demonstrar interesse em nutrir-se. Enquanto o educador precisa garantir condições para que o educando

aprenda (sustentar), este deve também garantir as condições para que o educador ensine e ao ser confrontado pelo educador mostre outras possibilidades para constituir-se a si mesmo. O educando deve indagar o máximo que puder sobre tais possibilidades.

3.2.3 Uma pedagogia construtiva como concepção inerente à avaliação da aprendizagem

Desde 1968, Cipriano Carlos Luckesi tem-se dedicado a estudos e proposições acerca da avaliação da aprendizagem no âmbito da escola. No seu livro *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*, no capítulo 3, ao examinar a relação entre o projeto pedagógico da escola e avaliação da aprendizagem o autor esclarece que “Na prática educativa a avaliação terá as características da pedagogia a que ela serve” (p. 59). Concordamos com Luckesi (2005), quando afirma que “na prática do ensino, dentro de uma concepção pedagógica tradicional, estritamente falando, não há lugar para a avaliação; assim como, numa prática pedagógica construtiva, estritamente falando, não há lugar para exames” (p. 6).

A Pedagogia Tradicional, assentada numa visão determinista do ser humano se serve de exames que julgam e classificam o educando. Uma Pedagogia Construtiva, assentada no desenvolvimentismo do ser humano como sujeito no espaço e no tempo, se põe a serviço da avaliação. Entre se servir de exames para classificar e excluir, e se pôr a serviço da avaliação para construir, há uma diferença substancial. Por isso, é que Luckesi afirma “Pedagogia tradicional e avaliações são excludentes entre si, assim como Pedagogia Construtiva e exames escolares são excludentes entre si” (op. cit., p. 61). O que equivale dizer que só se pode chamar de avaliação ao ato pedagógico assentado nos princípios de uma Pedagogia Construtiva que acolhe, diagnostica, investiga, confronta e provoca o aprendizado como construção entre sujeitos em posição de mediação, em processo de planejamento, execução e acompanhamento.

De acordo com Luckesi (2011), planejamento, execução e avaliação constituem o algoritmo do ato pedagógico. No planejamento, parte inicial do ato pedagógico, é que se estabelece metas e onde se quer chegar, se prevê os resultados esperados, se expõe um desejo claro e definido de sucesso. Esse é o elemento norteador da operacionalização. O segundo elemento é o ato de ensinar, de mediar o processo de aprendizagem, a execução propriamente dita do que foi planejado. A avaliação é o ato operacional que subsidia o sucesso na obtenção dos resultados da planificação, o que a caracteriza como construtiva, desde que concebida como elemento diagnóstico e investigativo que tem por objeto a qualificação da realidade, no

caso, da aprendizagem. “Por isso, só pode existir enquanto serve a um projeto de ação configurado e em execução” (p. 19).

Luckesi (2011) explica o algoritmo do ato pedagógico: planejamento, execução e avaliação do seguinte modo:

Isso funciona da seguinte maneira: dada uma ação planejada, a avaliação operacional é possível e existe; sem essa condição, ela não existe. Há uma relação de dependência constitutiva entre ação planejada e avaliação operacional [...], pois que o seu mais profundo significado, a serviço da ação, é oferecer-lhe suporte, com o objetivo de efetivamente chegar aos resultados desejados (2011, p. 20).

Isso caracteriza a avaliação como acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem enquanto processo construtivo, portanto, planejado e em execução. Visto que foi definido onde se deseja chegar com os atos pedagógicos e estabelecidos os meios para alcançar os resultados desejados, tudo isto na perspectiva de uma concepção pedagógica construtiva.

Percebe-se que em uma Pedagogia Construtiva a avaliação está a serviço de ações pedagógicas planejadas, não como um elemento pedagógico de verificação, mas de acompanhamento da aprendizagem. Ou seja, não tem como ser desenvolvida tendo como pano de fundo a Pedagogia Tradicional, já que o acompanhamento é um processo dinâmico e a lógica metafísica na qual se assenta esta concepção pedagógica é estática, linear e quantitativa.

No primeiro capítulo de *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*, Luckesi expõe o que chamou de “abordagem crítica e construtiva da avaliação da aprendizagem na escola”, onde põe em confronto a Pedagogia Tradicional - na qual se assenta a prática dos exames escolares, e não da avaliação da aprendizagem – e apresenta a “prática pedagógica construtiva” como outra possibilidade de se fazer educação e ensino. Nessa se assenta a possibilidade estrita da prática avaliativa enquanto investigação que agrega o acolhimento, o diagnóstico e o acompanhamento da aprendizagem na escola (LUCKESI, 2018).

Uma Pedagogia Construtiva que dá fundamento a avaliação da aprendizagem, concebe o educando como quem está inserido no mundo e nele quer se desenvolver por não ser totalmente autossuficiente, necessita de auxílio para realizar sua auto-organização, de uma ajuda mediadora e não impositiva. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem precisa ser concebida como processo diagnóstico e investigativo capaz de viabilizar satisfatoriamente a aprendizagem do educando. A partir deste processo, o educando não se torna apenas ouvinte, mas agente de voz ativa, que escuta e fala, ouve e argumenta, recebe e dá devolutiva, percebe

e tem o direito de externar sua percepção, se tornando de fato autor ou coautor da sua aprendizagem, considerando que essa se dá num processo de mediação entre sujeitos.

4 DESCRREVENDO CONTEXTOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

O Projeto de pesquisa é construído artesanalmente por um artífice através de um trabalho intelectual. [...] Primeiro que o projeto não surge espontaneamente, unicamente pela vasta experiência ou pelo grande compromisso social de um pesquisador em relação a certa temática. Embora esses quesitos também sejam muito importantes e presentes, pois como dizia o sociólogo americano Wright Mills (1972) **os pensadores mais admiráveis não separam seus trabalhos de suas vidas**, “encaram a ambos demasiado a sério para permitir tal dissociação, e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento de outra. [...] Segundo é que, **ao construirmos um projeto, fabricamos também uma ferramenta** [...] cuja materialidade não se apresenta somente no número de páginas escritas ou num arquivo de um editor de textos [...]. Podemos ponderar que esta ferramenta-guia não se limitará à metáfora do prumo de um pedreiro, evitando rigorosamente os desvios. Melhor talvez fosse pensar através da metáfora de outras ferramentas-guia, tais como o astrolábio e o sextante, **instrumentos utilizados pelos antigos navegadores para se lançarem em mares desconhecidos, desafiadores e fascinantes** (DESLANDES, 2007, p. 32, grifo nosso).

4.1 Contextos e Lócus da Pesquisa

O projeto **Avaliação da Aprendizagem: O que dizem os estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, Campus Lábrea – Amazonas** foi um esboço de ferramenta teórica que pretendeu, de fato, transformar-se em tal para buscar melhorar a qualidade da educação ofertada e prestada pelo IFAM, *Campus Lábrea*, à sua comunidade educacional.

Artesão do projeto desta proposta de investigação, embora não sendo um dos pensadores admiráveis no contexto da fala de Wright Mills, o professor-pesquisador traz aqui um pouco da sua história de vida por não conseguir desvincular o homem docente e pesquisador, do homem do mundo. Logo, o faz referendando contextos de mares teóricos densos, desafiadores, mas também fascinantes.

Os contextos correspondem aos espaços geográficos, políticos, sociais e culturais de vivência e convivência do homem-docente-pesquisador, desde sua origem, o município de Pauini – Amazonas (1964), até o tão sonhado encontro com o mestrado em Humaitá – Amazonas (2019), em territórios diversos, onde rios e estradas se fizeram caminhos nem sempre fáceis de trilhar. Como disse Tocantins:

[...] o homem, diante do cenário grande demais para sua pequenez, sente-se impotente, inapto para transformar energias atuantes no meio em proveito próprio, e lhe avassala o espírito a angústia das distâncias tirânicas que os rios ainda mais aumentam no sinuoso deflúvio. E se torna rendido, senão à terra, mas fatalmente ao rio, poderoso gerador de fenômenos sociais (TOCANTINS, 2000, p. 276).

De fato, embora não se tenha rendido à terra e muito menos aos rios por onde navegou, ainda assim, por vezes, o hoje professor e pesquisador se apequenou. Porém, para além do apequenamento, esteve e continua o sonho, a vontade e a determinação de buscar, e, caso não encontre, abrir caminhos para a superação.

As distâncias geográficas que nos impõem rios e estradas não são as dificuldades mais difíceis de superarmos, a pior de todas é a distância da desigualdade social que nos impõe o capitalismo selvagem e, por vezes, a indiferença humana. Estas, sim, foram, são e talvez ainda perdurem por muito tempo, sendo as barreiras mais difíceis de transpor nos caminhos que trilhamos.

4.1.1 Pauini: o contexto de origem do pesquisador – o rio como percurso inicial da história

É este o ponto de partida, o contexto caboclo, seringueiro, ribeirinho de onde a 5 de março de 1975 parte, aos 10 anos, aquele que em seu próprio poema se declara um guri da selva. Saiu do rio que era sua morada, o Pauini, e foi levado para as correntezas de outras águas, as também barrentas águas do Rio Purus, no município de Lábrea (AM). Assim, começou um percurso entre os rios e o homem, ambos em processo de formação, a caminho da transformação.

POEMA DE UM GURI DA SELVA (SOUZA, 2010, p. 40)

*Nasci no meio da selva gigante
Em tapera coberta com caranaí
Mãos de parteira me trouxeram ao mundo
Estes são fatos que nunca esqueci*

*Vivi a infância até meus nove anos
Já trabalhando pra ajudar meus pais
Até deixar meus campos verdejantes
E na cidade procurar ser mais*

*Passei momentos de extremo medo
No meio urbano antes nunca visto
Mas tive a força do guri da Selva
E tive a ajuda do meu Deus querido*

*E se hoje vivo uma vida digna
É porque sempre fiz questão de ser
Uma criança com jeito de adulto
Que vive a vida como deve ser*

*E vivo em meio ao certo e ao errado
Mas é o certo que me faz mover
Encaro os erros como desafios
Pra que eu possa ainda mais digno ser.*

Movido pelo sonho da vida digna, ressentido pela saudade da família e pela separação física do seu *locus vivendi* e tomado pelo medo do espaço urbano que nunca vira antes, sai o projeto de pequeno seringueiro da densa floresta pauiniense a singrar às águas dos rios Pauini e Purus. Na bagagem, fora a roupa que vestia, tão somente uma outra muda de roupa: um calção e uma blusa entalhados e costurados pelas mãos calosas e cuidadosas da tia-madrinha Itelvina que, quando soube que ele iria para Lábrea, cuidou de providenciar. A partir daí, águas barrentas e lágrimas cristalinas se fundiram no rio e se perpetuaram na memória do homem, sem que o rio saiba o seu real sentido.

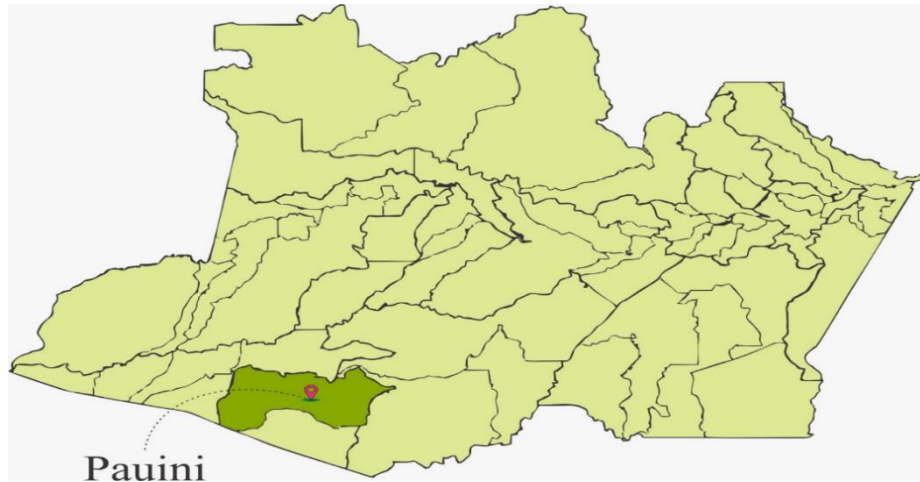
Uma semana descendo águas em uma pequena embarcação chamada Jerusalém, de propriedade do seu tio Antônio, irmão de seu pai, um crente (evangélico) fervoroso que regateava¹⁸ na região fazendo uma viagem a cada ano. A 12 de março de 1975 pisou, esperançoso, em solo labrense, com os pés descalços que sempre calcaram o chão do solo pauiniense em suas terras firmes e várzeas, tudo com um objetivo tão próprio quanto sua determinação: estudar para desenvolver e crescer.

Façamos uma reticência no percurso de vida do homem predestinado, para entrar no contexto das suas origens, o município de Pauini.

Localizado na Mesorregião do Sul Amazonense, microrregião de Boca do Acre, Pauini é um dos 62 municípios do Estado do Amazonas, com uma área territorial de 41.624,668Km², ocupando a 21^a posição entre os municípios do País e a 13^a do Estado (ilustrado pela Figura 10).

¹⁸ O regateio era a prática comercial de escambo muito praticada nos rios da região naquela época, onde donos de pequenas embarcações, os regatões, praticavam o comércio de escambo, troca de mercadorias por produtos, prática ainda hoje existente, embora em menor quantidade e intensidade, no meio ribeirinho de rios como o Purus, Pauini e outros da região.

Figura 10 - Localização do município de Pauini no mapa do Amazonas



¹⁹Fonte: Adaptado pelo autor, abr./2021

No último censo (2010), o IBGE registrou uma população de 18.166 habitantes no município, apresentando uma densidade demográfica de 0,44 hab./km². Desses habitantes, 13.354 são católicos apostólicos romanos e 3.249 evangélicos. A população estimada para o ano de 2020 foi de 19.522 pessoas (IBGE).

Com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,177, em 1991, Pauini foi considerado o pior dos municípios brasileiros no campo educacional. Conforme divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 85,5% das pessoas com mais de 10 anos eram analfabetas naquele período.

Atualmente, conforme o IBGE (2010), o IDHM de Pauini passou para 0,496. A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos é de 76,4% e o IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atingiu 3,1 e dos anos finais, 3,4. Em 2018, o município matriculou 410 alunos na Pré-escola, 3.818 no Ensino Fundamental e 649 no Ensino Médio (IBGE).

Em 2016, o município de Pauini teve, um PIB per capita de R\$7.226,48, ocupando a 38ª colocação entre os 62 municípios amazonenses. De acordo com os registros do IBGE, a cidade está situada à margem esquerda do Rio Purus, com distância de 915 km em linha reta e 2.115 km por via fluvial da capital do estado (Manaus).

O município recebeu o mesmo nome do rio que o banha, Rio Pauini, que, conforme o Dicionário Informa on-line, na língua Caribe significa literalmente “*rio do mutum*” (*pauini*). Quem nasce em Pauini recebe o gentílico de pauiniense.

¹⁹ Os mapas representativos dos municípios de Pauini (Figura 10), Lábrea (Figura 11) e Humaitá (Figura 12), foram extraídos de: http://www.seducti.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/1a_Amazonas_em_Mapas_2015_em_novembro_de_2016.pdf e vetorizado pelo autor para dar destaque à localização dos respectivos na cartografia do Estado do Amazonas.

Na biblioteca digital do IBGE encontramos apenas um documento em arquivo pdf, menos de uma página escrita, fazendo referência à criação do município, em que nos embasamos para apresentar alguns dados históricos, visto que também não encontramos outras literaturas a esse respeito. Nesse documento, há registro de que a 19 de dezembro de 1955, pela Lei Estadual nº 96, por desmembramento do território de Lábrea, foi criado o município de Pauini, com sede em Terruaã.

O mesmo documento dá conta de que no ano de 1949 chegaram a Terruaã alguns padres da Ordem Monástica dos Recoletos de Santo Agostinho e edificaram uma capela provisória²⁰, sendo inaugurada a 15 de agosto do mesmo ano, com a denominação de Nova Hipona Terruaã. E, ainda, em 1 de abril de 1956, deu-se a instalação do município, tendo sido seu prefeito o senhor Francisco das Chagas Evangelista, nomeado pelo governador do estado.

Há divergência entre o registro do IBGE e o estudo de Almeida de Silva (2018, p. 12-13) em relação à data de instalação do município. Conforme esses autores, a instalação ocorreu a 19 de março de 1956 e não a 1 de abril deste mesmo ano, como consta no acervo do IBGE. De fato, o aniversário da cidade é comemorado em 19 de março.

Além do aniversário da cidade, outro período de festividade importante é o que corresponde aos festejos em homenagem ao padroeiro do município, Santo Agostinho, que ocorre entre os dias 19 a 28 de agosto.

4.1.2 Lábrea: o território acolhedor do guri da selva

Aqui se iniciou a abertura de novos caminhos na vida pessoal e social, percorrida pelo guri-homem-docente-pesquisador, inclusive o que o levou ao mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – *Campus* Vale do Rio Madeira (CVRM) e Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), em Humaitá (AM). Esse encontro se configura como “um novo tempo”, em que o pacato e receoso guri da selva pauiniense se apresenta como pesquisador caboclo puruense, caracterizado no poema *Indagação do Caboclo Puruense*.

²⁰ Conforme Almeida de Silva (2018, p. 12), essa é a primeira Igreja construída em Terruaã, tendo como primeiro pároco e fundador Frei Luís Montes de São José.

INDAGAÇÃO DO CABOCLO PURUENSE (SOUZA, 2010, p. 29)

*Mudam os rumos da vida no mundo,
Mas eu não sou desse mundo global.
Meu viver é o mundo da selva.
A floresta é o meu próprio quintal.*

*Mudam as fontes do capitalismo,
Mas a minha fonte está no caudário
Deste rio centenário e lendário,
É o Purus a minha fonte afinal.*

*Transformam-se as paisagens urbanas,
Mas a minha paisagem é a paisagem rural,
É a selva, a floresta que encanta,
Minha terra cabocla, meu reino animal.*

*A borracha, a castanha, a madeira,
São riquezas que emanam da terra,
Que aos olhos dos capitalistas,
São motivos pra brigas e guerras.*

*E eu, caboclo dependente da floresta,
De onde vou tirar o sustento pra família
Quando a nossa fauna e a nossa flora
Forem uma extensa paisagem sem vida?*

Na cidade Lábrea, após ter estudado em casa as primeiras letras da cartilha do ABC e os primeiros números da tabuada, com sua prima e professora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Francisca Eleonor de Souza, o guri da selva foi matriculado no Grupo Escolar São José – hoje Igreja da comunidade católica São José – para cursar, em 1976, o 1º ano do Ensino Primário. Neste primeiro ano da sua vida escolar, carregava seu material, inicialmente, em um saco plástico de bolacha da marca papaguara e depois em uma bolsa escolar que retirara do lixo. No mesmo grupo escolar, cursou também o 2º ano primário. O 3º ano primário já foi estudado no Educandário Santa Rita, uma escola de freiras na cidade de Lábrea, Sul do Amazonas. E, por necessidade de estudar e trabalhar, abandonou o ensino seriado e entrou no Ensino Supletivo João da Silva (da 1ª à 4ª série), passando depois pelo Projeto Conquista, Supletivo de Primeiro Grau (SPG), concluindo o magistério (hoje Ensino Médio) através do Projeto Logos II.

Mais uma reticência na história particular do guri da selva para uma breve descrição do território do segundo contexto sócio-histórico do seu percurso em busca de contato com o conhecimento, o município de Lábrea.

Localizado na Mesorregião do Sul Amazonense, microrregião do Purus, o município de Lábrea foi criado em 14 de maio de 1881 (FERRARINI, 1980, p. 21). Limita-se, ao Norte com os municípios de Tapauá e Canutama (AM); ao Sul, com o município de Boca do Acre

(AM), Estado do Acre e Estado de Rondônia; A Leste, com Canutama (AM); a Oeste, com Pauini e Tapauá (AM). Tem posição estratégica na calha do Rio Purus. A Rodovia BR 230, a Transamazônica, que liga a sede municipal à cidade de Humaitá (AM), ajuda a conferir importância geográfica ao município no contexto regional. Está a pouco mais de 400 km da capital do Estado de Rondônia e se integra aos municípios da mesorregião sul amazonense. A Figura 11 localiza o município no mapa do seu estado.

Figura 11 - Localização do município de Lábrea no mapa do Amazonas



Fonte: Adaptado pelo autor, abr./2021

Em dezembro de 1871, sob o comando do coronel maranhense Antonio Rodrigues Pereira Labre, houve a maior leva de maranhenses, instalando-se às margens do Rio Purus, na terra firme de Amaciari que, posteriormente, passou a denominar-se Lábrea. E, em 1881 a freguesia foi elevada à categoria de vila com a denominação de Lábrea, pela Lei Provincial nº 523, de 14 de maio de 1881, desmembrada do município de Manaus, sendo que a instalação da sede só se deu em 7 de março de 1886. A elevação à condição de cidade ocorreu em 11 de outubro de 1894, pela Lei Estadual nº 97.

O município de Lábrea tem uma área territorial de 68.292,696 km² e uma população de 37.701 habitantes, dos quais 27.093 são católicos e 7.800 evangélicos. Sua densidade demográfica é de 0,55 hab/km². Em extensão territorial é o 10º maior município do País e o 6º no Estado (Censo 2010). A população estimada para 2020 foi de 46.882 pessoas.

O seu IDHM, em 2010, foi de 0,531. Em 2016, seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita foi de R\$9.841,76, colocando-o na 21ª posição entre os 62 municípios do Estado e 2ª na sua microrregião. Em 2015, 95,8% das suas receitas eram oriundas de fontes externas.

Conforme Cornwall (2017, p. 16-17), o município de Lábrea foi fundado pelo

maranhense Antonio Rodrigues Pereira Labre, nascido a 1 de janeiro de 1927, na fazenda “Suçupara”, município de Passagem Franca (MA), filho primogênito de Bento José Labre e D. Joana Batista de Freitas.

Conforme Hélio Rocha, pesquisador natural de Lábrea, em livro durante estudos de pós-doutoramento na Universidade Federal do Rio de Janeiro,

Podemos entender que a fundação de Lábrea nasceu de uma necessidade de glória pessoal apoiada pela ideia colonialista que tinha o seu cerne nos discursos dos presidentes, dos militares e políticos. Labre, o primeiro administrador de Lábrea, colocou o bem geral de seus municípios acima das suas conveniências particulares, pois ao fundar a povoação e fazer engrossar o povoamento do Purus para aquela localidade, lutou para estabelecer a freguesia, abrir escolas, casa da delegacia e câmara, e denunciou o regime de escravidão dos habitantes do Purus (ROCHA, 2018, p. 89).

De acordo com o professor e pesquisador e Pedro Pires da Silva, nascido no seringal Terra Firma do Pacιά, município de Lábrea

A partir de 1870, com a chegada do imigrante nordestino, centenas de novos seringais foram sendo abertos no médio e alto Purus e afluentes. A selva puruense, que até então era explorada apenas pelos milhares de nativos que trilhavam essas matas, foi sendo, rapidamente, desbravada por toda sorte de aventureiros em busca de riqueza fácil (SILVA, 2010, p. 138).

No entendimento de outro pesquisador labrense, Antonio Carlos Galvão da Silva, ao tratar sobre a ocupação dos seringais amazônicos e o surgimento de Lábrea,

O deslocamento de tantas pessoas, principalmente do nordeste brasileiro, em especial do Estado do Ceará, para trabalharem nos seringais nativos da Amazônia, área até então desconhecida por boa parte destes, foi motivada principalmente pela tentativa de superar a condição de miséria, alicerçada na falta de recursos no campo e alargada ainda mais por conflitos e secas na segunda metade da década de 70 do século XX. [...] Com a exploração da borracha silvestre, o interesse de outros países, principalmente dos Estados Unidos, Inglaterra, França e Holanda, sobre a região Amazônica aumentou ainda mais (SILVA, 2012, p. 16-17).

Cornwall (2017), falando sobre o coronel Labre, diz que ele foi um homem que nunca se casou, não teve filhos, viveu celibatário para ter mais tempo de se dedicar à missão principal de sua vida: a fundação e desenvolvimento do município de Lábrea no Rio Purus, do qual foi o primeiro prefeito. Diz ainda o Pe. Ricardo Cornwall, nesta mesma obra histórica, que o Cel. Labre faleceu em Caxias a 22 de fevereiro de 1899, solteiro e pobre, aos 72 anos de idade, em uma de suas viagens ao Maranhão, ao visitar sua família.

Imagem 1 - Antonio Rodrigues Pereira Labre – Fundador e primeiro prefeito de Lábrea (AM).



Fonte: portalamazonia.com (2019)

De acordo com Cornwall (op. cit.), “A data que Labre mesmo dá para a fundação de Lábrea é de seu folheto, “Itinerário de Exploração do Amazonas à Bolívia” (p. 54), onde na introdução Labre escreve: “a 01 de fevereiro de 1871 assentava os fundamentos da atual Vila de Lábrea, a sede do município e comarca do rio Purus, creados pela Lei Provincial n. 523 de 11 de maio de 1881, a que tenho consagrado todo o esforço de minha atividade” (p. 54).

Imagem 2 - Praça Coronel Labre – Lábrea (AM) - Segunda década do século XXI



Fonte: Blog do Hiel Levy (2019)

Com essas características, o município tem a 13ª maior população do Estado do Amazonas e a 1ª da sua microrregião. Dados recentes do IBGE registram uma população estimada (2019) de 46.069 habitantes. O gentílico de quem nasce em Lábrea é labrense e o município é banhado pelo Rio Purus, tendo como um dos seus principais afluentes o Rio Ituxi.

No campo da educação, a cidade é conhecida por ser um dos únicos polos de formação

nas proximidades da região Sul do Amazonas. Na sede do município estão instaladas as seguintes instituições públicas de educação: Universidade Aberta do Brasil (UAB), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) além das escolas estaduais Balbina Mestrinho, Santa Rita, Santo Agostinho, Thomé de Medeiros Raposo e o Centro de Educação de Tempo Integral (Ceti), este último recém-inaugurado (09/11/2019) pelo governador Wilson Lima, com capacidade para atender 950 alunos do ensino fundamental e médio, sem contar as escolas da rede municipal e o polo da Faculdade Educacional da Lapa (FAEL).

Em 2019, as quatro escolas estaduais do município matricularam 4.554 alunos, dos quais 4.210 estão frequentando as aulas (posição de nov. 2019). Dos matriculados, 1.700 são do EJA Ensino Médio, 1.504 são do Ensino Médio (mediação), e 1.350 do Ensino Fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação conta com 498 professores, distribuídos em 10 escolas na zona urbana e 75 na zona rural, que juntas atendem a 6.591 alunos da Pré-escola, Creche, Ensino Fundamental e EJA.

O censo 2010 do IBGE registrou uma taxa de escolarização de 85,7% para crianças com idade entre 6 e 14 anos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, registrado no ano de 2017 foi de 4,1, e dos anos finais do ensino fundamental 3,7.

Em 2018, o número de matrículas do Ensino Fundamental foi de 8.399, com 479 docentes para este nível. No Ensino Médio foram 1.928 matrículas e 108 docentes. Na Pré-escola foram 909 matrículas. Neste ano o município contava com 130 escolas.

Imagem 3 - Vista aérea de Lábrea – Segunda década do século XXI



Fonte: d.emtempo.com.br (2019)

As principais datas comemorativas do município são: 7 de março, quando é comemorado o aniversário da cidade, data em que ocorreu a instalação da Câmara Municipal e a inauguração oficial e solene da Vila, que ocorreram em 7-03-1886 (FERRARI, 1981, p. 21); a festa do sol, que acontece na última semana do mês de agosto, considerada como um dos eventos mais tradicionais do verão amazonense, que teve início em 1990, e sua 29ª edição realizada em 2019; os festejos da padroeira da cidade, Nossa Senhora de Nazaré, que se comemora no dia 8 de setembro.

4.1.3 Porto Velho (RO): o lócus da graduação em pedagogia

Em abril de 1996, o homem de ensino secundário, funcionário do Banco do Brasil S.A. em Lábrea, onde tomou posse em 1987, é transferido compulsoriamente para a cidade vizinha de Porto Velho no estado de Rondônia. Há mais de dez anos havia concluído o Ensino de 2º Grau via Projeto Logos II. Em 1998, prestou vestibular na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) para o curso de Pedagogia, sendo aprovado e concluído a graduação no ano de 2001. Na UNIR também vieram as especializações *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior e em Gestão Escolar (2003) quando, embora ainda bancário, a paixão pela docência e o sonho com o mestrado se tornavam mais latentes.

Após 10 anos morando em Porto Velho (RO), retornou para Lábrea em 2006, ainda como funcionário do Banco do Brasil, onde se aposentou pela Caixa de Previdência dos funcionários dessa Sociedade de Economia Mista, no ano de 2014, oportunidade em que retornou para Porto Velho com a família, em 2016, e de novo voltou para Lábrea em junho de 2017, agora para tomar posse como servidor concursado no cargo de Professor-Pedagogo no IFAM, *Campus Lábrea*.

Nessas idas e vindas do guri da selva pauiniense, que se graduou em Pedagogia, a BR 230 e 319 se fizeram, quase sempre, em seus caminhos.

Imagem 4 - BR-230 que liga Lábrea (AM) a Humaitá (AM) – Segunda década do século XXI



Fonte: Youtube.com (2019)

A BR-230 ou Transamazônica é uma rodovia transversal, que liga a cidade portuária de Cabedelo na Paraíba ao município de Lábrea no Amazonas, cortando algumas das principais cidades do estado do Pará: Marabá, Altamira e Itaituba.

4.1.4 Humaitá: o encontro do docente com o mestrado

Localizado na Mesorregião do Sul Amazonense e microrregião do Rio Madeira, Humaitá é um dos 62 municípios do Estado do Amazonas. Com uma área territorial de 33.111.134 km² e uma população de 44.227 habitantes, apresenta uma densidade demográfica de 1,34 hab./km² (2010). Em área territorial, ocupa a 29^a posição no País, a 18^a no Estado e a 5^a na sua microrregião. Em habitantes, o município tem a 10^o posição no Estado e a 2^a da sua microrregião. Do total da sua população, 34.183 pessoas são católicas apostólicas romanas, 6.874 são evangélicas e 203 espíritas. Sua população estimada para 2020 foi de 56.144 pessoas.

Figura 12 - Localização do município de Humaitá no mapa do Amazonas



Fonte: Adaptado pelo autor, abr./2021.

Conforme registros do IBGE (2016), o município apresentou um PIB per capita de R\$9.430,87 225.637, colocando-o na 22ª posição no Estado e 1ª na sua microrregião. Seu IDHM, em 2010, foi de 0,605 colocando-o na 15ª posição de melhor índice do Estado.

Em 2010, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos foi de 90,4%. O IDEB do Ensino Fundamental da rede pública, em 2017, foi de 4,5 para os anos iniciais e 4,1 para os anos finais.

Em 2018, o IBGE registrou para o município 1.619 matrículas escolares na pré-escola, 9.094 no Ensino Fundamental e 2.486 no Ensino Médio. Neste ano, o município contou com 435 docentes no Ensino Fundamental e 154 no Ensino Médio, com um número de 86 escolas de Ensino Fundamental.

Conforme registros históricos constantes no sítio do IBGE, os primeiros habitantes do lugar foram os índios que viviam em economia de subsistência. As principais etnias viviam às margens do Rio Maici (Torá) Rio Marmelo (Tenharim) e Rio Madeira (Parintintin, Pama, Arara e Mura).

O comerciante José Francisco Monteiro foi um dos primeiros colonizadores, que em busca de riquezas se interessou em ficar definitivamente na região. Ele chegou em 15 de maio de 1869 e se instalou no lugar chamado Pasto Grande, onde era a Sede da Freguesia de São Francisco, no Rio Preto, próximo à atual cidade.

Devido a ataques constantes dos índios, em 1888, a sede da Freguesia foi transferida para o lugar onde hoje está a cidade de Humaitá, com o nome Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Beem de Humaitá. O topônimo Humaitá é de origem indígena e seu significado

é: Hu = negro, ma = agora e itá = pedra = a pedra agora é negra²¹.

Ainda conforme registros do IBGE, o distrito foi criado com a denominação de São Francisco do Rio Madeira, pela Lei nº 686, de 2-06-1885, subordinado ao município de Manicoré. Depois, por força da Lei nº 790, de 13-11-1888, transfere a denominação do distrito para o lugar Humaitá, conservando esta denominação.

Elevado à categoria de vila com a denominação de Humaitá, pelo Decreto nº 31, de 4-02-1890, desmembrada do município de Manicoré. Mantido como município pela Lei nº 33, de 4-11-1892.

Pelo Decreto nº 95-A, de 10 de abril de 1891, assinado pelo Governador Eduardo Ribeiro, foi criada a Comarca de Humaitá. Em outubro de 1894, Humaitá é elevada à categoria de cidade por força da Lei Estadual nº 90 de 4-10-1894.

Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município é constituído de 5 distritos: Humaitá, Cavalcante, Lago Cunitiá, Santo Antônio e Três Casas. Nos quadros de apuração do recenseamento geral de 1-IX-1920, o município aparece constituído de 5 distritos: Humaitá, Foz do Rio Javari, Mirari, Missão de São Francisco e Três Casas.

Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município aparece constituído do distrito sede. Assim, permanecendo em divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937.

Pela Lei Estadual nº 176, de 1-12-1938, é criado o distrito de Calama e anexado ao município de Humaitá. No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o município é constituído de 2 distritos: Humaitá e Calama.

Pelo Decreto-Lei Federal nº 6550, de 31-05-1944, transfere o distrito do município de Humaitá para Porto Velho, do Território Federal do Guaporé.

Em divisão territorial datada de 1-VII-1960, o município é constituído do distrito sede. Assim, permanecendo em divisão territorial datada de 2009.

Ao partirmos de Lábrea (AM) para Humaitá (AM), via BR 230, a 15 de março de 2019, em uma viagem de ônibus que durou 19 horas para percorrermos um percurso de pouco mais de 200 quilômetros, levamos na bagagem o projeto inicial da nossa intenção de investigação com o título *A Avaliação Diagnóstica de Percepção Discente Como Subsídio Teórico para a Gestão Escolar*.

Iniciava-se uma nova viagem de percurso, agora ao encontro do mestrado do Programa

²¹ Informação retirada do site do IBGE cidades (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/historico>), acessado em 28/04/2021.

de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), turma 2019, ofertado pelo Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sendo aprovado após quatro difíceis e tensas etapas (prova dissertativa, análise do projeto de pesquisa, arguição do projeto de pesquisa e análise de currículo), em busca não só do conhecimento teórico, mas também da possibilidade de solução, pela via da pesquisa científica, para um velho problema da vida prática no ensino que sempre nos incomodou e permanece incomodando, a avaliação da aprendizagem. Sobre a relação ensino e pesquisa Minayo nos lembra que:

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São fruto de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2007, p.16) (grifo da autora).

De fato, não foi a pesquisa que nos levou ao ensino, mas este que nos faz buscar a investigação para melhor desenvolvê-lo. É a prática pedagógica como problema no ato de ensinar e aprender, que move o docente no espaço e no tempo em busca de solução pela via da pesquisa, do ato investigativo e interpretativo da realidade.

Neste contexto, junta-se ao guri da selva, o homem experienciado pela vida, pela escola e pela universidade, que percorreu caminhos em terrenos perigosos e ao ampliar seus conhecimentos, aumentou também as dúvidas, porque aprendeu a não se conformar com tudo e/ou com todas as situações da forma como lhes são apresentadas. Isso ocorreu por ter entendido que teorias não são camisas de força que imobilizam o pensamento, embora seu domínio possa iluminar os caminhos deste, posto que teorias nem sempre dão respostas imediatas ao novo e ao que vem após elas, e com elas não têm conformidade. Mas, é também o homem consciente da superioridade intelectual de outros sujeitos (teóricos, pesquisadores, orientadores) que podem ajudá-lo na sua busca investigativa, no processo construtivo de respostas para o que lhe inquieta, seu objeto de pesquisa.

Foi desse ponto de encontro, com novos conhecimentos construídos no e com o mestrado, que o homem-docente-pesquisador retornou, melhor orientado, para o *lócus* da sua investigação, em busca de possíveis respostas, não mais com o projeto original, mas com o que delineou a partir dele. Assim, as novas leituras, discussões e orientações o transformou num diagnóstico crítico sobre a realidade da qualidade da avaliação como ato pedagógico no IFAM, *Campus Lábrea*, a dissertação.

4.1.5 IFAM, Campus Lábrea: *locus da investigação*

O IFAM, *Campus Lábrea*, assim como os demais Institutos Federais (IFs) criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, faz parte de um conjunto de medidas normativas desenvolvidas para a concretização das ações estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Os IFs no sistema federal de ensino fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao MEC, da qual também participam a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, e o Colégio Pedro II.

Ancorados na perspectiva da educação integradora por meio do ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, os IFs buscam atender, acima de tudo, os imperativos do mundo do trabalho, garantindo a formação de profissionais com sólida formação técnica, mas também com ampla formação humana e ética. Portanto, visa a formação do cidadão crítico, autônomo, empreendedor e comprometido com o desenvolvimento social, científico e tecnológico do país.

De acordo com artigo 6º da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais têm por finalidades:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica (grifo nosso);**
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Conforme consta no PPPI do IFAM (2019-2023, p. 4), a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica representa a implantação de uma política pública integradora da educação, ciência e tecnologia, as quais devem estar em consonância com os diversos setores da economia e da sociedade. Desse modo, devem proporcionar o desenvolvimento de educação continuada e da formação cultural, profissional, política e ética dos cidadãos.

O IFAM, conforme prevê a lei de sua criação, é uma instituição de atuação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, com natureza jurídica de autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação - MEC, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, tendo suas finalidades, características e objetivos definidos na própria lei que o criou.

De acordo com PPPI do IFAM 2019-2023 (p. 7), em 2008, o Estado do Amazonas possuía três instituições federais promotoras do ensino profissional: Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET/AM, a Escola Agrotécnica Federal de Manaus e a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, as quais com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passaram a constituir o IFAM.

Assim, em 2009, o IFAM iniciou sua trajetória histórica contando com a Reitoria e com mais cinco campi, originários das instituições supramencionadas. Os campi passaram a ser designados de *Campus* Manaus Centro/CMC (antigo CEFET/AM), *Campus* Manaus Distrito Industrial/CMDI (antiga Unidade de Ensino Descentralizada - UNED Manaus), *Campus* Coari/CCO (antiga Unidade de Ensino Descentralizado - UNED Coari), *Campus* Manaus Zona Leste/ CMZL (antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus) e *Campus* São Gabriel da Cachoeira/ CSGC (antiga Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira).

Atualmente, além dos campi citados, o IFAM é composto por mais dez unidades no estado do Amazonas, sendo os campi de Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, Tabatinga, Tefé, *Campus* Avançado de Manacapuru e o Centro de Referência de Iranduba.

A identidade do IFAM é representada nos conceitos de **missão** (o que a instituição faz e valoriza), **visão** (o que a instituição deseja ser) e **valores** (em que a instituição acredita). Assim, consta no seu PPPI (2019-2023, p. 10), conforme disposto no quadro 8:

Quadro 8 - Aspectos da identidade do IFAM

Missão	Promover a Educação, Ciência, tecnologia e Inovação com foco nas necessidades da Amazônia.
Visão	Consolidar-se como referência nacional em Educação, Ciência e Tecnologia.
Valores	Acessibilidade e inclusão; respeito e valorização das pessoas; ética e integridade; cidadania e solidariedade; excelência educacional; gestão participativa e transparente; inovação e empreendedorismo; respeito à diversidade; desenvolvimento e sustentabilidade

Fonte: Construído pelo autor - Adaptado com base no PDI IFAM 2019-2023 abr./2021

O IFAM, *Campus Lábrea*, foi inaugurado no dia 1º de fevereiro de 2010 e suas atividades acadêmicas tiveram início no dia 7 de março daquele ano. Oferece, atualmente, os cursos demonstrados no Quadro 9²².

Imagem 5 - Vista da entrada do IFAM, *Campus Lábrea* (AM)

Fonte: Acervo digital do IFAM (2019).

Em 2019, o IFAM, *Campus Lábrea*, contou com um quadro de servidores distribuído em 33 professores titulares, 04 professores substitutos e 30 técnicos. Com este quadro, atendeu a cinco turmas de 1º ano, nove turmas de 2º ano e três turmas de 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado. Além disso, atendeu também a oito turmas de subsequentes, uma turma do PROEJA e uma turma de Técnico em Florestas, na modalidade concomitante para indígenas da tribo Jarawara, esta última com aulas ministradas na própria localidade da tribo.

Na Educação Superior, mantém uma turma de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância – EaD, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB. O Quadro 9 sintetiza a distribuição de cursos, turmas e formas de oferta.

²² Os cursos descritos no quadro 9 se referem ao que constava no PPPI do ano de 2018.

Quadro 9 - Cursos técnicos, graduação e pós-graduação ofertados pelo IFAM, *Campus Lábrea*

Eixo Tecnológico	Curso Técnico de Nível Médio em	Modalidade de Oferta
Recursos Naturais	Agropecuária	Integrada
	Florestas	Subsequente
Informação e Comunicação	Informática	Integrada
	Informática para Internet	Subsequente
Gestão de Negócios	Administração	Integrado e subsequente
	Secretariado	Subsequente
	Vendas	Subsequente
Área de Conhecimento	Curso de Graduação	Modalidade de Oferta
Ciências da Educação	Licenciatura em Pedagogia	Educação a distância
Nome do Curso	Especificação	Modalidade de oferta
Especialização em Educação do Campo	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Educação a Distância
Especialização em Educação Profissional e Tecnológica	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Educação a Distância
Especialização Gestão em Saúde	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Educação a Distância
Formação Pedagógica de Docentes da Educação Básica	Formação Pedagógica	Educação a Distância

Fonte: Construído pelo autor - Adaptado do PDI (2019-2023), abr./2021

Estes cursos representam possibilidades formativas para os moradores de Lábrea e das comunidades de seu entorno para, inclusive dos municípios de Canutama (M), Pauini (AM), Tapauá (AM) e Boca do Acre (M), além do ensino técnico de nível médio, cursarem a graduação em Pedagogia e ampliar estes conhecimentos por meio da especialização (*lato sensu*).

4.2 Percurso metodológico, percalços e imprevistos

A definição dos caminhos metodológicos em uma pesquisa científica pode ser entendida enquanto arcabouço que precisamos escolher, organizar e nos apropriar para conhecer o objeto de estudo a que nos propomos investigar, nos ajudando no processo de

coleta, construção e análise de dados, nem sempre como planejamos. Iniciamos este tópico expondo as imprevisibilidades e percalços vivenciados no processo de investigação deste estudo, para seguirmos com a caracterização da pesquisa, participantes e procedimentos para coleta, produção, organização e análise dos dados.

4.2.1 Surgiram pedras no meio do caminho: imprevisibilidade e percalços vivenciados no processo da investigação

Ao longo da pesquisa houve imprevisibilidades e percalços que interferiram significativamente no seu desenvolvimento. Apesar de ter sido cuidadosamente planejado, o processo de coleta de dados em campo não se deu isento de imprevistos, o que exigiu mudanças e recriação do que havia sido planejado inicialmente.

O advento global da pandemia da Covid-19 nos fez redesenhar o nosso projeto de estudo, tanto nos aspectos contextuais quanto metodológicos, incluindo alterações na forma e amplitude do instrumento de coleta e produção de dados; nos critérios de inclusão e exclusão dos participantes e nas estratégias de visitas a campo para a produção dos dados.

Além disso, houve um problema de natureza patológica na saúde²³ do mestrando-pesquisador, o qual em 18 de fevereiro de 2020 foi diagnosticado com suspeita de câncer prostático do tipo adenocarcinoma (maligno), suspeição que foi confirmada a 6 de março de 2020, e que resultou em uma cirurgia de grande porte e alta complexidade realizada a 8 de novembro de 2020, em Manaus, no Hospital Beneficente Portuguesa. Essa situação influenciou direta e significativamente no desenvolvimento final da pesquisa, interferindo inclusive na data da sua conclusão e defesa, a qual foi prorrogada para 30 de abril de 2021.

A respeito das interferências e imprevistos num processo de pesquisa é importante lembrar a importância da capacidade de criatividade e adaptabilidade do pesquisador como determinante para o seu prosseguimento. Como disse Minayo (2007), “Nada substitui [...] a criatividade do pesquisador” (p. 15). Referendando Feyerabend, esta autora ensina que “o trabalho da ciência está associado mais à violação das regras do que à sua observância” (op. cit., loc. cit.). Ainda citando, Feyerabend esclarece que “Dada uma regra qualquer, por mais fundamental e necessária que se figure para a ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra nova” (FEYERABEND, 1989, p.

²³ O mestrando pesquisador foi diagnosticado em 18/02/2020 com suspeita de tumor maligno em exame de biópsia prostática realizado pelo laboratório de Diagnóstico Anatomopatológico e Citopatológico (DIAC) do Instituto Paulista de Medicina em Porto Velho (RO). A suspeita foi confirmada através do relatório de exame imuno-histoquímico de 6/03/2021 realizado pelo mesmo laboratório. Não podendo realizar a cirurgia naquele período, por conta da pandemia da Covid-19, esta somente foi realizada em 8 de novembro, em Manaus (AM).

51 apud MINAYO, 2007, p. 15). Com isso, entendemos que é mais importante ser fiel à realidade que aos procedimentos metodológicos, desde que não se deixe de fazer ciência com qualidade científica.

Embora no projeto de qualificação, aprovado em 16 de dezembro de 2019, não tenha sido apresentado o cronograma da pesquisa, na sua submissão ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) a coleta de dados em campo estava prevista para acontecer entre 27 de julho e 30 de agosto de 2020, de forma presencial, com visitação às turmas para sondagem do interesse espontâneo e voluntário em participar do estudo e, posteriormente, para aplicação do questionário de coleta de informações e produção de dados.

Ocorreu que, em 11 de março de 2020, a OMS declarou que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes se caracterizava como pandemia²⁴. Diante deste quadro mundial, a OMS recomendou três ações básicas imediatas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. No Brasil, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência na Saúde Pública de Importância Nacional, buscando conter a disseminação da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19).

Com essas orientações, o impacto na educação foi de imediato. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal tornou pública a Medida Provisória nº 934 que foi convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabeleceu normas educacionais excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior. No âmbito da Educação Técnica profissional de Nível Médio (ETPNM), o MEC editou e publicou, em 3 de abril de 2020, a Portaria nº 376 que dispõe sobre as aulas nos cursos desta modalidade de ensino, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

No âmbito do IFAM, foi publicada a Portaria nº 472 – GR/IFAM, de 16/03/2020 suspendendo as atividades acadêmicas e administrativas presenciais no período de 18/03 a 1/04/2020, o que perdura até a presente data (15/04/2021).

Esses acontecimentos inviabilizaram o desenvolvimento do projeto na forma como foi planejado, provocando alterações parciais na metodologia e dinâmica dos trabalhos de campo, tornando impossível a visita às turmas para a sondagem inicial e aplicação do questionário. Assim, obedecido ao 1º critério de que os participantes deveriam estar regularmente

²⁴ Conforme a OMS, a pandemia se caracteriza como sendo a disseminação mundial de uma nova doença, e o termo passa a ser usado quando uma **epidemia, surto** que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com **transmissão dada** de pessoa para pessoa.

matriculados e levantados os coeficientes individuais dos alunos – como determinava o 2º critério de inclusão – junto à Coordenação de Registros Acadêmicos - CRA do IFAM, *Campus Lábrea*, ficara prejudicada a possibilidade de aplicar integralmente este 2º critério – dos 3 maiores e menores coeficientes individuais por turma para inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa – pelo fato da dificuldade e até impossibilidade de contato físico com os estudantes mediante a imposição do isolamento em razão da pandemia da Covid-19, situação que colocou até a própria escola em dificuldade de contato com os alunos. A situação da Covid-19 em Lábrea, desde o primeiro caso até o dia 13 de abril de 2021, está representada no Quadro 10.

Quadro 10 - Distribuição geográfica e por idade da Covid-19 em Lábrea (AM), mar./2020 a 13/04/2021

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA		IDADE		GÊNERO	
Bairros, áreas rurais e outros ambientes	TOTAL	Menor de 5 anos	Maior de 60 anos	Masc.	Fem.
Zona rural	320	953	1084	2763	3328
Bairro São José	212				
Bairro Barra Limpa	734				
Bairro da Fonte	1054				
Bairro Pantanal	563				
Bairro Vila Falcão	1011	6 a 10 anos	31 a 40 anos		
CENTRO	1373	139	1267		
Bairro N. Sra. de Fátima	424				
INDÍGENAS	303	11 a 20 anos	41 a 50 anos		
BARCO NOVO BETO	2	647	293		
MANAUS/PVH/MARANHÃO	40				
BARCO PP MAUÉS	2				
BARCO MAIA	7				
BARCO LINDALVA I	7			21 a 30 anos	51 a 59 anos
BARCO LINDALVA II	12	1209	565		
DELEGACIA	27				
TOTAL	6091			2763	3328

Fonte: Construído pelo autor conforme dados da SEMSA Lábrea (AM), abr./2021

Quadro 11 - Sintomas, altas e óbitos da Covid-19 em Lábrea (AM) entre mar./2020 e 13/04/2021

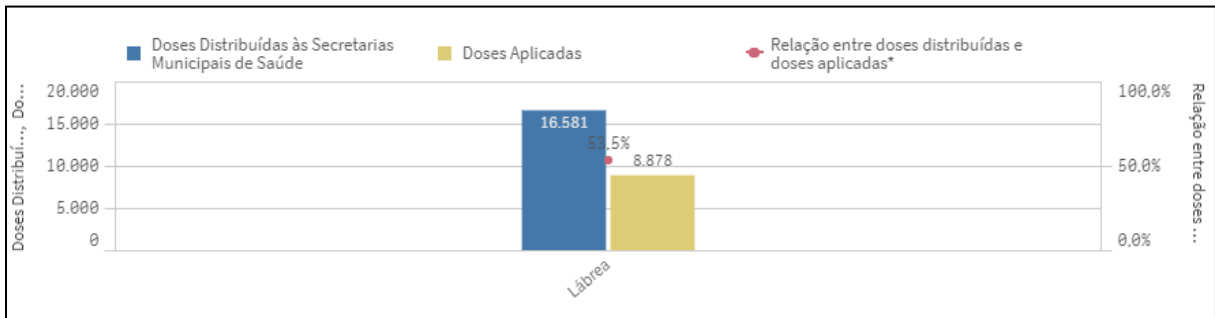
SINTOMAS APRESENTADOS			
Febre	Tosse	Dor de Garganta	Dispneia
2058	2052	1280	387
Diarreia	Vômito	Desc. Respiratório	Mialgia
392	86	140	236
Coriza	Cefaleia	Saturação O² <95%	Assintomático
170	1032	85	3125
Perda de Paladar e Olfato			
459		ALTA POR CURA: 5517	
498 Ativos		TOTAL DE ÓBITOS: 76	
Pessoas diagnosticadas e que estão em tratamento.		Total de pessoas que estavam internadas em 13/04/2021: 5	

Fonte: Construído pelo autor conforme dados da SEMSA Lábrea (AM), abr./2021

Diante da situação de pandemia, como alternativa mais viável, foi levantado junto à Coordenação de Registro Acadêmico (CRA) e à Coordenação de Assistência ao Educando (CAE) do IFAM, *Campus Lábrea*, o máximo de contatos de telefones móveis possíveis de pais e estudantes das turmas de segunda série do Ensino Médio Técnico Integrado para realização da sondagem e colhimento de autorização dos pais para a participação de seus filhos na pesquisa, trabalho feito com extrema dificuldade. Muitos pais e alunos já não estavam mais na cidade, a grande maioria havia migrado, temporariamente, para a zona rural do município, outros para a capital do estado, Manaus, além de outras situações como pais e/ou responsáveis já infectados pela Covid-19 e, portanto, cumprindo isolamento social.

No dia 19 de janeiro de 2021, chegaram à Lábrea as primeiras doses da vacina (Coronovac) para imunização contra a Covid-19, data também em que se iniciou a vacinação. O Gráfico 1 traz os números da vacinação atualizados até o dia 14/04/2021 e o boletim do vacinômetro municipal (Figura 13), atualizado até o dia 12/04/2021, que mostra os números detalhados. Conforme o MS, até o dia 14 de abril de 2021 foram distribuídas 16.581 doses de vacinas para o município de Lábrea e foram vacinadas 8.878 pessoas, correspondendo a 53,5% das doses enviadas.

Gráfico 1 - Números da vacinação Covid-19 em Lábrea (AM) em 2021



Fonte: Site do Ministério da Saúde, Abr/2021.

Figura 13 - Detalhamento da vacinação contra Covid-19 em Lábrea (AM) até 12/04/2021



Fonte: SEMSA Lábrea (AM), abr/2021

O instrumento de coleta e produção de dados (questionário) precisou passar por alterações na sua amplitude (quantidade de questões) e forma de aplicação. As 24 questões planejadas foram adaptadas para 13, sendo 7 objetivas e 6 subjetivas. Além disso, a aplicação que seria realizada presencialmente, foi realizada via on-line, através da ferramenta *Google Forms* (Imagem 6). Essa também foi uma etapa de muita dificuldade e até de necessária quebra do protocolo sanitário, já que previamente à aplicação do questionário foi necessário colher a assinatura dos pais/responsáveis no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” em razão da condição de menor de idade dos/as estudantes, o que importou quebrar e ignorar o preceito do distanciamento social. Ressalta-se que durante toda esta etapa do trabalho, o pesquisador adotou rigorosamente as medidas protetivas possíveis: uso de máscara, assepsia frequente com álcool (gel e/ou etílico) e lavagem das mãos com sabão.

Superada a primeira dificuldade, restou ainda a limitação advinda da Tecnologia da Informação (TI). A precariedade dos serviços de internet no município de Lábrea-Amazonas é

extrema, além disso, a grande maioria dos/as estudantes do IFAM, *Campus Lábrea* não usa o e-mail como ferramenta tecnológica de comunicação. Assim, o *link* do questionário foi disponibilizado via celular para os estudantes selecionados e autorizados com a utilização WhatsApp, mas nem todos conseguiram acessar o endereço eletrônico e concluir as respostas, por limitações do sinal da rede de internet móvel, o que resultou na necessidade de selecionar novos estudantes por três vezes seguidas, repetindo todo o processo de coleta de assinaturas dos responsáveis e disponibilização do *link* do questionário até atingirmos a meta de participantes respondentes, conforme proposta no projeto do estudo.

Embora como *home search* (pesquisa em casa), o levantamento bibliográfico tornou-se também um trabalho difícil e demorado, por duas razões fundamentais: a inexistência, em Lábrea, de biblioteca pública e/ou escolar com acervo sobre o objeto da nossa pesquisa e, novamente, a precariedade do sinal de internet no município. Ainda que tivéssemos um bom sinal de internet, este dificultador não seria de todo superado, já que as bibliografias mais atualizadas não estão disponíveis para baixar gratuitamente. Além disso, a cidade também não dispõe de livraria onde pudéssemos, talvez, adquirir algumas obras atualizadas sobre a temática. Para aquisições externas (em outras localidades), a logística do município também é muito precária.

A título ilustrativo da precariedade logística no município, uma encomenda postada nos correios de São Paulo, na modalidade básica, tendo Lábrea (AM) como destino, pode levar até mais de dois meses para ser entregue ao destinatário. Assim, restou-nos a possibilidade de comprar livros para postagem via PAC²⁵ ou SEDEX²⁶, de custos extremamente altos, como se pode observar na Figura 14. Isso nos colocou diante de outra limitação, a de apresentar um referencial bibliográfico não tão atualizado, tal como um estudo investigativo científico exige, além de uma vultosa despesa bancada com recursos próprios – já que a pesquisa não foi financiada por nenhum órgão governamental e/ou privado – na aquisição de obras com postagens nas modalidades mais caras (PAC e/ou SEDEX).

Essa situação nos colocou diante da imperiosa necessidade de custearmos com dinheiro do próprio bolso as despesas com o desenvolvimento da pesquisa e, ainda assim, não termos desenvolvido com a atualização teórico-científica de que gostaríamos. Ainda que


²⁵ A sigla PAC significa Prático, Acessível e Confiável, palavras que, segundo os Correios, descrevem o serviço. Esse tipo de frete está disponível para todos os municípios brasileiros e o prazo de entrega varia de sete a dez dias úteis. É uma modalidade de entrega econômica disponibilizada pelos Correios para o envio de encomendas. Embora seja dito que o prazo de entrega varia de sete a dez dias, na prática, isto não acontece e pode levar até 60 dias.

²⁶ O SEDEX (Serviço de Encomenda Expressa Nacional) é um serviço da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos de despacho expresso de documentos e encomendas.

tenhamos comprado mais de 50 obras de autores diferentes, desde o início do mestrado até o final deste trabalho, a maioria junto à Estante Virtual, por ter preços mais em conta e reunir maior acervo e diversidade bibliográfica nos diversos campos do conhecimento, deixamos a desejar no que diz respeito à atualização do nosso referencial teórico.

Figura 14 - Ilustração de postagem de encomenda via correios de São Paulo para Lábrea

Escolha a forma de envio
Você escolherá uma opção de envio por livreiro.

Sebo de Mauá Mauá, São Paulo	
 <p>Avaliação da Aprendizagem Cipriano Carlos Luckesi 2011</p>	<p>R\$ 39,00</p>
<input checked="" type="radio"/>	<p>Básico Prazo: 27 a 30 dias úteis* R\$ 15,50</p>
<input type="radio"/>	<p>PAC Prazo: 30 a 33 dias úteis* R\$ 84,71</p>
<input type="radio"/>	<p>SEDEX Prazo: 14 a 16 dias úteis* R\$ 110,70</p>
<p>Os livros desse vendedor podem ser enviados separadamente</p>	
<p>Subtotal: R\$ 54,50</p>	
<p>* Prazo de entrega estimado a partir da confirmação de pagamento.</p>	
<p>Em função da pandemia, a entrega dos Correios na modalidade Básico poderá sofrer atraso. Caso você tenha urgência para o recebimento dos livros, opte pelo envio por Sedex.</p>	
<p>Total no carrinho: R\$ 54,50</p>	

Fonte: Site da Estante Virtual, abr./2021

Por último, houve o fato de a orientação ter sido feita a distância, em sistema remoto, também em razão da situação da pandemia da Covid-19, já que o *locus* da pesquisa é na cidade de Lábrea (AM) e a orientadora reside no município vizinho de Humaitá (AM). Por causa da situação de isolamento social, não foi possível ter visitas presenciais do mestrando à sua orientadora e nem desta a ele, o que se configurou também como uma dificuldade no percurso da pesquisa.

Criando estratégias para a transposição de todos estes entraves, foi possível concluir o estudo com esforço e compromisso, superando percalços e replanejando os planos em função das imprevisibilidades.

Mas isso tem seu lado positivo, a aprendizagem de que essas ocorrências nos deixaram mais cientes e conscientes de que pesquisar não é um trabalho simples, requer efetivo empenho, capacidade criativa e adaptabilidade às circunstâncias imprevisíveis, o que exige do pesquisador tomar os desafios como estímulos e as dificuldades como motivação para fazer, com responsabilidade e compromisso ético, o que precisa ser feito, do jeito que precisa ser feito e com a qualidade epistemológica e técnica que todo trabalho científico requer.

4.2.2 Caracterização

Ao delinear um projeto de pesquisa temos a ingênua crença de que já sabemos com clareza o nosso objeto de investigação, ledô engano. Já no início da exposição ou arguição, mediante os questionamentos e contribuições de membros da banca examinadora, ou mesmo ao discutirmos com outras pessoas a nossa intenção, nos damos conta de que o que trazemos como objeto é um tema, algo amplo dentro do qual pode ou não estar o nosso objeto. A esse respeito, Oliveira lembra que:

Inicialmente, quando se busca um objeto e/ou problema de pesquisa, a sensação que se tem é a de que se vai buscar uma infinidade de respostas, enveredando por um emaranhado de caminhos e que, muitas vezes não se sabe por onde começar nem terminar. Isto é absolutamente normal até que se comece a *afunilar* o problema da pesquisa (OLIVEIRA, 2007, p. 43, grifo da autora).

Neste sentido, Oliveira (2007) sugere que para definir melhor o objeto ou problema de pesquisa alguns questionamentos são fundamentais, tais como: a importância do problema de pesquisa; o interesse pessoal pelo tema; a importância do tema para a vida profissional e pessoal; o gosto pelo tema; os referenciais teóricos pertinentes ao tema; a revisão de literatura; o tempo disponível para a realização do estudo; como, quando e onde estudar o tema; a relevância do tema para a sociedade, para o local de trabalho e para o avanço do conhecimento.

Na verdade, o objeto de pesquisa surge no nosso projeto como o sol que, após a escuridão das noites, vai aos poucos clareando o amanhecer dos dias às margens dos rios, a exemplo do Pauini, do Purus e do Madeira. Tudo foi se delineando mais claramente na medida em que a luz da nossa mente se juntou a outras luzes (autores, pesquisadores, professores, orientadores, colegas) e foram desvelando conceitos, contextos, preenchendo lacunas, desfazendo equívocos e aprofundando leituras. Como esclarece Minayo (2007), “Se quisermos, portanto, trilhar a carreira de pesquisador, temos que nos aprofundar nas obras dos diferentes autores que trabalham com os temas que nos preocupam, inclusive com os aqueles que desenvolvem ou abraçam as teorias com as quais ideologicamente não concordamos” (p. 19).

Esse exercício não foi fácil, exigindo muita leitura, aprofundamento, flexibilidade, criticidade, criatividade, elaboração e reelaboração da proposta do objeto, abandono de algumas teorias e aproximação a outras e, principalmente, paciência, persistência e compromisso. Novamente é Minayo (2007), que ilustra as características de um pesquisador: “O bom pesquisador é o que indaga muito, lê com profundidade para entender o pensamento

dos autores, que é crítico frente ao que lê, e que elabora sua proposta de pesquisa, informado pelas teorias, mas de forma pessoal e criativa” (p. 19). Fomos desafiados e sendo alimentados pelo que Gilberto Dimenstein disse no final da última década do século XX (1998): “Se no século passado a grande tarefa das elites pensantes e das pessoas que detinham o poder era lutar contra a escravidão, a da nossa geração, neste final do século, é lutar contra a escravidão da ignorância” (p. 26-27), posicionamento que ganha ainda mais importância neste início de século XXI.

Indagar e criticar são relativamente fáceis, difícil ao nosso entender, foi ler com profundidade interpretativa e elaborar uma proposta que não se configure apenas como descrição e/ou prescrição de teorias. Fazer isto caracterizou um processo de saída da zona de estabilidade e conforto das cômodas noites da nossa intelectualidade para adentrarmos no espaço desafiador, desconfortável e desconhecido do que pretendíamos conhecer, a percepção dos estudantes, e que precisamos torná-la clara, ímpar e inconfundível como o é o amanhecer de cada dia no céu da imensa, densa e desafiadora selva Amazônica, particularmente no contexto do serpenteado rio em formação, de águas turvas que é o Purus e nas trincheiras da desafiadora e quase intrafegável Rodovia Transamazônica (BR 230), que liga a cidade de Lábrea (de onde partiu o pesquisador) a de Humaitá (onde buscou delineamento e orientação para sua investigação).

Ao partirmos de Lábrea (AM) para Humaitá (AM), via BR 230, a 15 de março de 2019, levamos na bagagem o projeto inicial da nossa investigação aqui especificada, no qual tínhamos como tema *A Avaliação Diagnóstica de Percepção Discente Como Subsídio Teórico para a Gestão Escolar*, e achávamos ser isto o nosso objeto de estudo. Contudo, a exploração mais atenta e orientada foi nos revelando que restava ainda problematizar, era necessário definirmos qual seria de fato o nosso problema de pesquisa, o nosso objeto, e não apenas o nosso tema. Havia então uma grande lacuna, o real delineamento teórico e criativo da nossa pretensão de estudo, já que de acordo com Minayo (2007) “Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos” (p. 17).

Diante do desafio do delineamento teórico e criativo, os esclarecimentos de professores nas disciplinas estudadas, as contribuições de colegas, o aprofundamento de leituras no decorrer do primeiro semestre do mestrado (2019) e, posteriormente, os encontros de orientações foram fundamentais para a definição do que aqui trazemos como objeto do nosso estudo, a *Avaliação da Aprendizagem: o que dizem os estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, Campus Lábrea - Amazonas*.

A problemática e os objetivos da pretensa investigação nos indicaram um levantamento de natureza exploratória descritiva, e como estratégia de análise optamos por uma abordagem predominantemente qualitativa, considerando que, conforme Minayo (2007), essa abordagem de pesquisa busca respostas para questões particulares e preocupa-se com a realidade em um nível que não pode ser quantificado, apenas valorado. De acordo com esta autora, a pesquisa qualitativa,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano não se distingue só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas relações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

Até o momento da defesa para qualificação do nosso projeto a metodologia de análise ainda era uma incógnita, uma dúvida para a qual precisávamos, urgentemente, apresentar a solução, ou seja, definir a postura de análise que assumiríamos. Três possibilidades estavam a nossa disposição: (1) Análise de Conteúdo (Laurence Bardin); (2) Avaliação por Triangulação de Métodos²⁷ (Maria Cecília de Souza Minayo); (3) o Ciclo de Políticas (Stephen Ball), considerando o posicionamento da autora (2007), escrevemos para consideração e apreciação da banca examinadora da qualificação: “Neste momento do delineamento da pesquisa, ainda não determinamos um método específico de análise dentre os vários possíveis”. Posteriormente, em alinhamento com os objetivos e as questões norteadoras do estudo, após alguns esclarecimentos da orientadora, decidimos pelo ciclo de políticas de Stephen Ball, apesar de entendermos ser um método de alta complexidade.

Sobre cientificidade, Minayo revela que “tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos” (p. 11), caminhando o trabalho científico sempre em duas direções: “numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas” (p.12).

Assim, com novas leituras é possível entender que a metodologia não se reduz a instrumentos/técnicas. Minayo (2007) diz que “é muito mais que técnicas. Inclui concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os

²⁷ Minayo (2007, p. 29) explica esse tipo de análise “como expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalhos que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas, técnicas, fazendo dele um construto específico”.

pensamentos sobre a realidade” (p. 14). Esta autora nos chama a atenção para o fato de que “o endeusamento de técnicas produz um formalismo árido ou respostas estereotipadas” (p. 15), mas também não se pode desprezar para não correr o risco de cair no empirismo ilusório. Logo, estas duas posições chamam a responsabilidade do pesquisador para a reflexão crítica e a criatividade metódica no processo de pesquisa o que, de certa forma, entendemos amparar nosso cuidado em não determinar apressadamente o método de análise.

Minayo acredita que nada substitui a criatividade do pesquisador e reportando-se a Feyerabend (1989), (MINAYO, 2007) assegura que “o progresso da ciência está associado mais à violação das regras do que à sua observância” (p. 15). Referenciando Kuhn (1978), diz que “o progresso da ciência se faz pela quebra de paradigmas, pela colocação em discussão das teorias e dos métodos” (p. 15). Portanto, nada disso é por nós colocado para sugerir a dispensa do método, senão para deixar a possibilidade de buscá-lo ou mesmo construí-lo no decorrer do trabalho.

Dessa forma, nosso interesse se constituiu na intenção de adentrar em uma realidade, neste caso, do IFAM, *Campus Lábrea*, considerando - na sua particularidade e complexidade - o instituído (a forma como se apresenta) e o instituinte (possibilidade de mudança, recriação, transformação) com vista à identificação do que pensam os estudantes sobre a avaliação da aprendizagem escolar a partir de documentos e de informações coletadas com os participantes da pesquisa, isto é, os alunos.

4.2.3 Participantes da pesquisa

O objeto desta pesquisa teve como participantes da investigação estudantes matriculados na 2ª série dos Cursos de Ensino Médio Técnico Integrado em Administração, Agropecuária, Informática e do IFAM, *Campus Lábrea*, ano de 2020. Essas foram as turmas arroladas no projeto de qualificação. Entretanto, na elaboração do projeto, passou despercebida a existência de uma turma do curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros, a qual foi incluída *a posteriori*.

Para efeito de seleção das turmas pesquisadas considerou-se como mais interessante os estudantes da 2ª série, tendo em vista que estes já haviam cursado a 1ª série dos respectivos cursos na própria Instituição, portanto, tiveram a oportunidade e possibilidade de perceberem a dinâmica do processo de avaliação da aprendizagem na instituição IFAM, *Campus Lábrea*. Se a escolha recaísse sobre alunos da 1ª série, não poderíamos falar em percepção, mas em expectativas. Por outro lado, não se optou por alunos da 3ª série por considerar já concluindo

os respectivos cursos, saindo da Instituição, o que poderia tornar a pesquisa não muito estimulante para eles.

No IFAM, *Campus Lábrea*, as turmas de 2ª série do Ensino Médio são formadas por, em média, 40 estudantes. O *Campus* mantém ativas 5 turmas, sendo: 1 em Administração, 2 em Agropecuária, 1 em Informática e 1 em Recursos Pesqueiros, totalizando aproximadamente 200 estudantes, sendo este o nosso universo de pesquisa. Nossa amostra corresponde a 10% deste universo, ou seja, 20 estudantes, sendo 4 de cada turma.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: 1º) estar regularmente matriculado e frequentando as aulas nos respectivos cursos e série; 2º) manifestar interesse espontâneo em participar da pesquisa; 3º) sexo e coeficiente de desempenho na 1ª série, ano de 2019. Este critério será aplicado entre os que se habilitaram no segundo critério, sendo incluídos para compor o grupo dos que responderão ao questionário: a) o melhor e o pior desempenho do sexo feminino de cada turma; b) O melhor e o pior desempenho do sexo masculino de cada turma. Todos os demais serão automaticamente excluídos, podendo ser incluídos no caso de um ou mais dos incluídos nesta etapa, por qualquer motivo, fique impossibilitado de participar da pesquisa.

Como já explicamos no tópico “Surgiram Pedras no Meio do Caminho: imprevisibilidade e percalços vivenciados no processo da investigação”, a aplicação do 3º critério foi prejudicada em função da situação da pandemia da Covid-19 no município.

Os critérios de exclusão foram: 1) estar regularmente matriculado nos respectivos cursos e séries, mas não frequentando regularmente as aulas. Para efeito deste critério, entende-se por frequência regular a assiduidade do estudante a pelo menos 75% das aulas ou a justificativa legalmente amparada para justificar sua não frequência. 2) estando o estudante regularmente matriculado e frequentando as aulas, mas não manifestando seu interesse em participar da pesquisa, ele mesmo está se autoexcluindo espontaneamente da participação na pesquisa. 3) estando o estudante, regularmente matriculado e frequentando as aulas, mas não atendendo ao critério de inclusão por gênero e coeficiente de desempenho, conforme descrito no 3º critério de inclusão, estará automaticamente excluído da participação na pesquisa, podendo vir a ser incluído em caso de desistência ou impossibilidade de participação de qualquer um dos estudantes que tenha sido incluído com base no terceiro critério de inclusão, respeitando-se o mesmo critério de inclusão, ou seja, gênero e coeficiente de desempenho. Neste caso, a inclusão seria feita, prioritariamente, de alunos do mesmo curso e turma.

O estabelecimento desses critérios buscou atender aos princípios de legitimidade (1º critério); liberdade de escolha (2º critério); imparcialidade/equidade (3º critério). Entendemos

que a legitimidade e a liberdade de escolha foram asseguradas, a considerar que o 1º e o 2º critério de inclusão foram aplicados e que, embora tenha prejudicado a aplicabilidade do 3º critério de inclusão, todos/as os/as estudantes que participaram da pesquisa e responderam ao questionário o fizeram por livre e espontânea vontade, depois de esclarecidos sobre a pesquisa e autorizados pelos seus responsáveis legais.

4.2.4 Procedimentos para coleta e produção de dados

Os procedimentos metodológicos para coleta e produção de dados utilizados no desenvolvimento deste estudo foram: levantamento documental e pesquisa de campo com aplicação de questionário misto on-line.

4.2.4.1 Pesquisa de campo com aporte de levantamento de material documental

Esta etapa da investigação aconteceu em dois momentos distintos. No primeiro, fizemos o levantamento de documentos norteadores das políticas educacionais e das diretrizes pedagógicas utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem no IFAM, *Campus Lábrea*, (PPPI, resoluções, planos de cursos e planos de ensino). Em seguida, realizamos as leituras com os devidos fichamentos, considerando o que buscávamos responder com o nosso segundo objetivo específico delineado no projeto. Essa etapa foi desenvolvida no período entre 27 a 31/07/2020, como previsto.

A segunda etapa consistiu nas idas a campo com visitaçao ao *Campus* do IFAM em Lábrea para, previamente, levantar coeficientes de aprendizagem dos/as estudantes, contatos telefônicos e endereços de familiares para a visitaçao, considerando a suspensao das atividades acadêmicas presenciais em função da pandemia da Covid-19. Também nesta etapa foi realizada a reformulaçao, formataçao e a disponibilizaçao do *link* do questionário, via WhatsApp, para acesso e respostas dos/as participantes da pesquisa. A disponibilizaçao do questionário foi precedida da visitaçao aos/às estudantes e seus responsáveis para explicaçoes sobre a pesquisa e coleta de autorizaçao no TCLE, como já explicamos no tópico 4.2.1, “Surgiram pedras no meio do caminho: imprevisibilidade e percalços vivenciados no processo da investigaçao”. Isso aconteceu no período de 17 a 30/08/2020.

Ainda conforme Minayo (2007), a fase do trabalho de campo “combina instrumentos de observaçao, entrevistas ou outras modalidades de comunicaçao e interlocuçao com os pesquisados, levantamento de material documental e outro” (p. 26). O que nos deu base para

incluirmos a pesquisa documental no estudo de campo desta investigação.

No projeto submetido ao CEP, para essa segunda etapa da pesquisa de campo, (aplicação do questionário) foram delineados dois planos de sondagem:

- Plano “A”: Conversa inicial que correspondia à visita às turmas, quando o pesquisador apresentaria suas credenciais, faria menção ao objeto da pesquisa, explicaria os objetivos da pesquisa, justificaria a escolha dos respondentes, garantiria o sigilo e o anonimato dos respondentes, lançaria o convite e relacionaria os estudantes interessados em participar da pesquisa, conforme constava do projeto qualificado.

- Plano “B”: Considerando a situação social no contexto da pandemia da Covid-19, caso a situação permanecesse até o início desta etapa da pesquisa, seria feito, junto à CRA do IFAM, *Campus Lábrea*, o levantamento de contatos telefônicos ou e-mail dos estudantes e/ou seus responsáveis para abordagem pelo pesquisador através desses canais alternativos de comunicação, como de fato ocorreu.

Seguindo o plano “B”, o questionário foi aplicado em plataforma on-line – *Google Forms* – com a qual já tínhamos experiência de aplicação.

Fechado o questionário, os dados levantados foram organizados e categorizados em 3 eixos: 1) Diálogo e investigação no processo avaliativo; 2) dinâmica da prática pedagógica avaliativa; 3) Coerência entre a prática avaliativa e o conteúdo curricular trabalhado. Esta categorização visou facilitar o processo de análise.

4.2.5 Análise e tratamento dos dados

Conforme destaca Minayo (2007), para efeitos práticos o desenvolvimento de uma pesquisa científica de abordagem qualitativa envolve três etapas distintas: fase exploratória; trabalho de campo; análise e tratamento do material empírico e documental. Correspondendo esta última “ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender e interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo” (p. 26).

Os autores Bowe, Ball e Gold (1992) se dedicaram a estudar a relação entre o macro e o micro, elaboraram uma abordagem para estudar tais aspectos, a qual foi denominada de “ciclo de políticas”. Segundo Mainardes:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p.49).

A citação acima ajuda a compreender o objetivo do “ciclo de políticas” como uma abordagem que se interessa por demonstrar a complexidade que permeia as políticas educacionais, mostrando a intersecção entre micro e macropolíticas.

Neste trabalho, utilizamos como método de análise o Ciclo de Políticas criado por Ball (2001; 2002) e seus colaboradores a partir de três contextos: o da influência, o da produção dos textos e o da prática.

O contexto da influência se refere às disputas e embates construídos nas diferentes arenas políticas onde grupos de interesses competem, tendo como objeto a definição social da educação. É onde tem início a elaboração das políticas educacionais a partir da construção de discursos políticos construídos por grupos que concorrem, definindo e influenciando os espaços da educação e das instituições educativas, a exemplo da educação básica e tecnológica.

Mantendo interface com o contexto da influência, o contexto da produção de textos caracteriza-se em documentos oficiais que representam a política, a exemplo de textos legais oficiais, textos políticos e discursos. Portanto, este é o momento de acolher todos os documentos oficiais produzidos que orientam o processo educacional e avaliativo nos IFs.

Interligado, mas não limitado pelos contextos da influência e da produção de textos, está o contexto da prática, onde as políticas estão sujeitas à interpretação e à recriação, em que os textos legais nem sempre são aceitos em sua totalidade, já que os profissionais da educação têm condições de, através de debates e posicionamentos, construir novas políticas voltadas aos interesses locais, realizando mudanças significativas na política original. Como afirmou Ball (2001), “A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar [...] e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (p.102), cabendo analisar no contexto do IFAM, *Campus Lábrea*, como estas políticas avaliativas se configuram nas práticas institucionais e pedagógicas, privilegiando o olhar dos estudantes neste processo.

Como processo de tratamento, os dados empíricos passaram pelas seguintes etapas procedimentais sugeridas por Minayo (2007, p.27):

- a) Ordenação dos dados;
- b) Categorização dos dados;
- c) Análise propriamente dita.

Nessa etapa buscou-se compreender a lógica peculiar do grupo sob análise, evitando a mera classificação de opinião, tentando identificar o que orienta as percepções, visando a

compreensão das relações entre os contextos macro, médio e micro do fenômeno.

5 O QUE OS ESTUDANTES DIZEM SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Neste capítulo, apresentamos a análise do questionário aplicado aos estudantes do IFAM articulada ao ciclo de políticas, aos autores que deram sustentação teórica e as questões norteadoras levantadas. A partir disso, criamos eixos de análise, conforme passamos a descrever e analisar.

5.1 Perfil dos participantes da pesquisa

O questionário desenvolvido na ferramenta *Google Forms* foi elaborado no período de 10 a 14 de agosto de 2020. É composto por 13 questões e estruturado em 5 seções, sendo elas: 1) apresentação do mestrando-pesquisador e sua orientadora, da instituição de vínculo acadêmico e do projeto de pesquisa; 2) termo de assentimento convidando o estudante a participar voluntária e espontânea do estudo; 3) identidade social do estudante, com pedido de informações sobre idade, sexo e naturalidade; 4) perguntas objetivas do questionário (7 questões); 5) perguntas subjetivas do questionário (6 questões).

Imagem 6 - Layout da página inicial do questionário aplicado no *Google Forms*



Fonte: Imagem gerada pelo Google Forms conforme a personalização do formulário da pesquisa atribuída pelo autor, ago./2020

A pesquisa foi respondida por 20 (vinte) estudantes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos completos, resultando em uma média de 16 anos, sendo 11 (onze) do sexo feminino e 09 (nove) do sexo masculino. Entre os respondentes, 18 (dezoito) são naturais do

próprio município de Lábrea, 1 (um) manauara e 1 (um) portovelhense. Aos participantes da pesquisa foram atribuídos pseudônimos, conforme quadro 12.

Quadro 12 - Participantes da pesquisa e pseudônimos

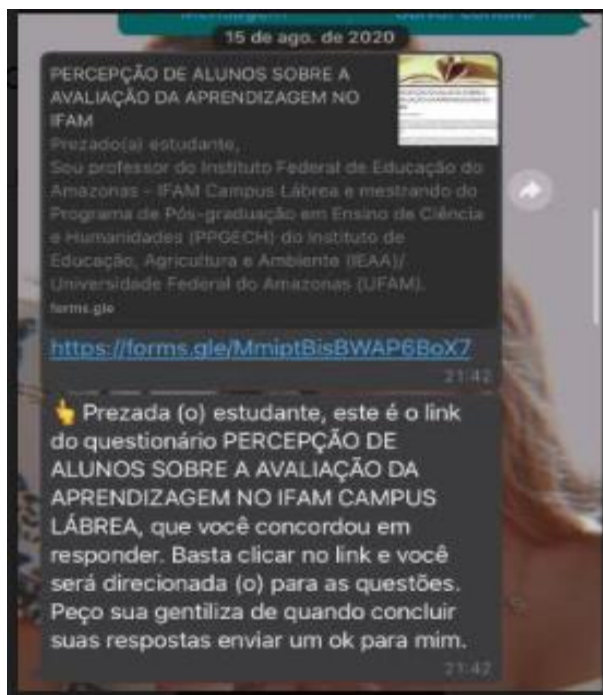
TOTAL DE PARTICIPANTES: 20					
Sexo		Idade: entre 15 e 18 anos	Naturalidade		
F	M	Média de idade	Labrense	Manauara	Portovelhense
11	9	16 anos	18	1	1
Pseudônimo dos/as estudantes conforme as falas nas questões dissertativas					
1	Autoavaliação				
2	Avaliação de Currículo				
3	Avaliação Diagnóstica				
4	Avaliação Dialógica				
5	Avaliação Construtiva				
6	Avaliação Emancipatória				
7	Avaliação Formativa				
8	Avaliação Institucional				
9	Avaliação Mediadora				
10	Avaliação SAEB				
11	Avaliação por Projetos				
12	Avaliação Reguladora				
13	Avaliação Somativa				
14	Debates				
15	Exames Escolares				
16	Pisa OCDE				
17	Portfólio Acadêmico				
18	Prova Escrita				
19	Prova Oral				
20	Seminário				

Fonte: Produzido pelo autor, abr./2021

O questionário foi disponibilizado no dia 15/08/2020 e fechado no dia 23/08/20, compreendendo um período de 9 dias, sendo alcançada a meta de 20 respondentes. Para acesso dos participantes foi enviado o *link* do questionário via WhatsApp (Imagem 7).

O envio do *link* se deu desta forma em razão de ser o celular a ferramenta de comunicação mais utilizada pelos estudantes do IFAM, *Campus Lábrea*, e o WhatsApp o aplicativo multiplataforma mais funcional e apropriado na circunstância.

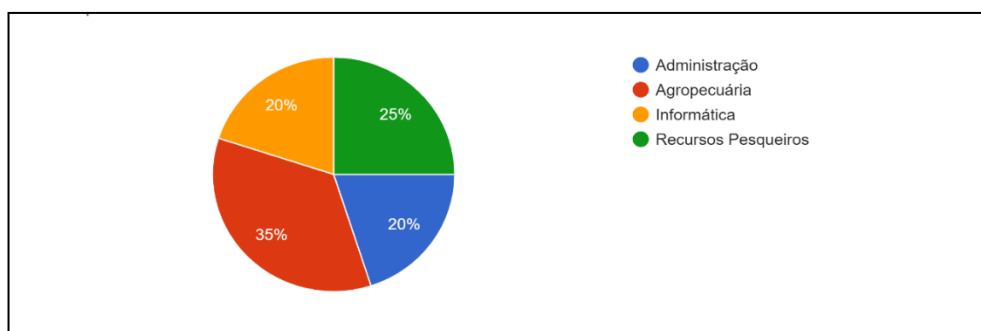
Todos os estudantes que acessaram e leram o termo de consentimento do questionário aceitaram e responderam espontaneamente a pesquisa. A desigualdade numérica entre os gêneros se deve ao fato de predominar o gênero feminino, somada às dificuldades geradas pela pandemia da COVID-19, que resultou na suspensão das aulas presenciais.

Imagem 7 - Ilustrativa do envio do *link* do questionário via WhatsApp

Fonte: Produzido pelo autor, ago./2020

Em relação à distribuição de estudantes por curso participaram 4 (quatro) de Administração, 7 (sete) de Agropecuária, 4 (quatro) de Informática e 5 (cinco) de Recursos Pesqueiros. A prevalência de estudantes do curso de Agropecuária se justifica pelo fato de ser o único curso com duas turmas de 2ª série (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por curso/área de conhecimento



Fonte: Gerado pelo *Google Forms*, conforme as respostas dos participantes, ago./2020

No projeto de qualificação, por descuido, o estudo almejava apenas as turmas da 2ª série dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada em Administração, Agropecuária e Informática. Para correção, foi incluído também a turma de 2ª série do Curso Técnico de Nível Médio na forma Integrada em Recursos Pesqueiros, como observado no Gráfico 2.

5.2 Processos e práticas de avaliação no contexto do IFAM, *Campus Lábrea*

Neste tópico, organizamos os dados produzidos em três eixos: 1) diálogo e investigação no processo avaliativo (discussão do processo, critérios e diagnóstico da prática avaliativa); 2) dinâmica da prática pedagógica avaliativa (instrumentos utilizados, correção, devolutiva e divulgação de resultados); 3) Coerência entre a prática avaliativa e o conteúdo curricular trabalhado, conforme passaremos a descrever, analisar e comentar.

5.2.1 *Diálogo e investigação no processo avaliativo*

Diante do enunciado “discutir a forma de avaliação do ensino e aprendizagem significa dialogar com os alunos, ouvindo suas opiniões sobre os instrumentos e formas de avaliações a serem utilizados, assim como a quantidade de avaliações a serem aplicadas por semestre e o cronograma (datas) das avaliações” foi levantado o seguinte questionamento: Você acha importante que isto seja discutido pelos professores com os estudantes antes de ser iniciado o processo avaliativo?, com as seguintes opções de assinalação: Sim; Não; Indiferente (tanto faz discutir com não discutir). Os participantes da pesquisa foram unânimes na resposta “sim”.

Esta unanimidade foi reforçada em algumas respostas à pergunta: “O que você viu como mais negativo na forma como seus professores avaliaram a aprendizagem?”, como se pode observar nas respostas seguintes.

- Estudante: Exames Escolares - *A forma como os professores impõem os conteúdos a serem estudado;*

- Estudante: Avaliação por Projetos - *O cronograma de avaliação;*

- Estudante: Avaliação Dialógica - *Alguns professores davam o aviso de que aplicaríamos uma prova muito próximo à data que ela seria realizada, assim, tínhamos muito pouco tempo para estudar.*

Na resposta à pergunta: “O que você tem a dizer sobre a forma de avaliação da aprendizagem no IFAM, *Campus Lábrea*, considerando sua vivência escolar em 2019?”, identificamos falas que reafirmam a necessidade do diálogo entre docente e discentes sobre o processo avaliativo.

- Estudante: Prova Oral - *Tem professor que exagera nas suas avaliações. Às vezes os professores passam de 60 a 70 atividades pra fazer, sendo que nem entendíamos o assunto ainda.*

Além dessas falas que justificam a importância do diálogo no processo avaliativo, trazemos para o enriquecimento desta análise o entendimento do pesquisador tendo como base alguns dos autores que nos dão suporte teórico neste estudo.

Entendemos que a discussão prévia entre professores e estudantes contempla quatro fatores importantes no processo de avaliação da aprendizagem: 1) a postura democrática, 2) a abertura ao diálogo, 3) a prática investigativa-diagnóstica e 4) a observância da prática pedagógica com as diretrizes institucionais. É a observância desses fatores que vai anular a concepção de avaliação como imposição e reprodução para dar vez à construção coletiva mediada, dialogada, investigativa-diagnóstica e formativa.

O primeiro fator vem dar efetividade ao aspecto democrático com que deve ser construído todo e qualquer ato educativo. Teixeira, já em (1956), no seu posicionamento sobre o processo democrático de educação, esclarece que “O ideal, a aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissolúvelmente educação e democracia” (p. 3). Este postulado é explicado pelo autor no sentido de que “todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela **partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais**” (loc. cit., grifo nosso). É indispensável a “partilha como iguais” e o respeito às “diferenças” em todo e qualquer processo ou em toda e qualquer relação que se diga democrática. Não ouvir no processo avaliativo corresponde a impor.

O segundo fator caracteriza o lugar do diálogo horizontal no processo educativo-pedagógico, como uma possibilidade de atitudes de respeito mútuo, de abertura ao outro, de mais tolerância, mais disposição para admitir modos de pensar, de agir e de sentir diferentes que precisam ser entendidos como uma busca na diversidade para construir a unidade. Não dialogar no processo de avaliação da aprendizagem também é equivalente à imposição.

O terceiro fator está diretamente relacionado à necessidade de compreender o diagnóstico e a investigação como componentes indispensáveis e indissociáveis do processo avaliativo no contexto da aprendizagem escolar. Luckesi (2018) concebe o ato de avaliar “como uma investigação da qualidade da realidade” (p. 24). Nesse caso, investigação da qualidade do ensino ofertado aos estudantes.

Por fim, a discussão prévia do processo avaliativo entre professores e alunos possibilita a observância entre a prática pedagógica democrática e as diretrizes normativas do IFAM. Isso está previsto no inciso XXI do artigo 5 da Resolução nº 57-CONSUP/IFAM, 26 de dezembro de 2013, que aprova as Normas Disciplinares do Corpo Discente deste Instituto

e proporciona aos estudantes o direito de “apresentar sugestões aos setores competentes, que visem ao aprimoramento da Instituição e à melhoria da qualidade de ensino”. Tais sugestões podem ser resultado de percepção e/ou investigação diagnóstica que eles constroem em relação à escola e seus profissionais.

Não se pode falar em avaliação na perspectiva construtiva com a exclusão do diagnóstico, já que o seu uso “subsidiaria chegar ao padrão de qualidade desejado” (op. cit., p. 65), pois, concebemos a discussão prévia do processo de avaliação da aprendizagem como importante para a perspectiva de uma educação que se diz democrática, crítica e aberta à participação, como está configurado no PPPI do IFAM.

Não investigar o processo pedagógico corresponde a uma prática sem luz própria, visto que se orienta na luz opaca do empirismo, dos achismos e da reprodução descontextualizada, bem como não diagnosticar é trabalhar no escuro da compreensão sobre o que o aluno já sabe, o que ainda não sabe e o que é capaz de saber se tiver um bom mediador entre ele e o conhecimento. Luckesi (2011) diz que “Duas condições prévias são necessárias a todo pesquisador, assim como a todo avaliador: disposição psicológica para acolher a realidade como ela é e escolha da teoria com a qual fará sua aventura de investigar” (p. 265), com as quais concordamos.

Luckesi (2005), tratando da diferenciação entre os exames escolares e a avaliação da aprendizagem, entende que o aspecto democrático da avaliação da aprendizagem escolar decorre do fato de ser inclusiva e que “isso exige uma *prática pedagógica dialógica* entre educadores e educandos, tendo em vista estabelecer uma aliança negociada, um pacto de trabalho construtivo entre todos os sujeitos da prática educativa” (p. 18-19, grifo do autor). Nesta acepção, o processo avaliativo não pode renunciar à interação permanente entre educador e educandos, posto que essa interação não pode dispensar o diálogo horizontal entre os participantes deste processo.

Vasconcelos (2000), ao dissertar sobre a “lógica do absurdo”, escreve “27 Teses sobre a Avaliação perversa ou sobre a perversão da Avaliação” e coloca como uma dessas perversões o silenciamento imposto à voz dos alunos. Isto consta da 15ª tese na seguinte assertiva: “Tem sua *lógica* os professores fazerem a avaliação sem ouvir os alunos, afinal, é assim que eles também são avaliados por seus superiores...” (p. 17, grifo do autor).

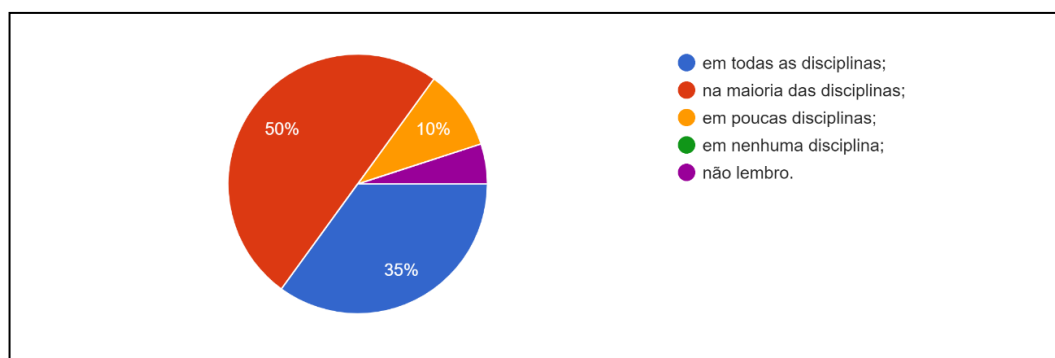
Em resumo, se aceitamos falar de ensino e de aprendizagem é porque admitimos que há ensinantes e aprendentes participando de um mesmo processo que precisa ser desenvolvido por ambos, em consonância, em interação dialogada, não cabendo a exclusão ou a negação da participação ativa de nenhum dos polos, sob pena de deixar de existir o objeto do processo.

Por essas razões, entendemos que o desejo dos estudantes do IFAM, *Campus Lábrea* em poder discutir com os professores sobre o processo de avaliação da aprendizagem é um desejo de se sentir parte ativa neste processo e de legitimar o aspecto democrático no campo educativo-pedagógico.

Essa questão está diretamente relacionada com a anterior – Discutir a forma de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem –, na qual foi perguntado aos estudantes sobre a importância da discussão com os professores em relação aos instrumentos e formas de avaliações. Na pergunta deste tópico, trazemos para a discussão a perspectiva da discussão sobre os critérios de avaliação da aprendizagem.

Conforme previsto em normativos do IFAM, (Resolução nº 94 CONSUP/IFAM de 23/12/2015 e Plano ou Projeto Pedagógico dos seus Cursos), os critérios devem ser estabelecidos pelos docentes (professores/professoras) nos Planos de Ensino e discutidos com os discentes (estudantes) no início do semestre letivo. As respostas ao questionário revelaram que na opinião de 35% dos participantes, em 2019, os critérios foram discutidos em todas as disciplinas; para 50% houve discussão na maioria das disciplinas; na opinião de 10%, em poucas disciplinas, os critérios foram discutidos, e 5% disseram não se lembrar (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Discussão sobre os critérios de avaliação em 2019



Fonte: Gerado pelo Google Forms conforme as respostas dos participantes, ago./2020

Nessa particularidade, Silva (2004) retoma a importância do princípio democrático, da participação, da discussão dialogada e esclarecedora: “A negociação dos objetivos e dos critérios parte da prerrogativa de que o processo avaliativo é democrático, constituído de sujeitos que, em diálogo, definem os rumos da relação multilateral e complexa do ensino e da aprendizagem” (p. 64). E, citando Pais e Monteiro, explica: “conhecer apenas os critérios da avaliação e pôr em prática não chega. Há que discuti-los, explicá-los. Os objetivos e os critérios deverão ser claros e bem entendidos pelos intervenientes” (PAIS; MONTEIRO,

1996, p. 47 apud SILVA, 2004, p. 64).

Embora a discussão dos critérios de avaliação da aprendizagem esteja prevista em documentos normativos do IFAM, a exemplo da Resolução nº 94 CONSUP/IFAM de 23/12/2015 e dos planos ou projetos dos seus cursos, Silva (2004) ressalta que “há critérios avaliativos que não possuem a necessidade prévia de serem discutidos com os aprendentes devido a sua complexidade” (p. 64). Isto significa que alguns critérios precisam estar definidos antecipadamente, embora possam ser flexibilizados no percurso do trabalho pedagógico, outros precisam ser discutidos previamente com os estudantes e outros ainda serão criados coletivamente no percurso da disciplina ou semestre letivo, o que confere aos critérios de avaliação um caráter dinâmico e participativo. Quais devem ser previamente definidos? Quais necessitam ser discutidos? Quais serão construídos no processo? Acreditamos que isso pode ser determinado conforme a dimensão e complexidade do nível de ensino e do conteúdo curricular e a dinâmica do processo, não há uma receita.

Depresbiteris (2007) diz que “os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos aqui, não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ela convergem” (p. 37). Assim, discutir os critérios de avaliação da aprendizagem equivale a mobilizar-se em torno da definição de estratégias, instrumentos, calendário de avaliações e outros fatores que a eles digam respeito.

A considerar que para 85% dos estudantes que participaram da pesquisa, em 2019, os critérios de avaliação não foram impostos pelos professores, mas discutidos com os discentes em todas ou em quase todas as disciplinas, pode-se considerar, neste quesito, um cenário educativo-pedagógico aberto à participação e uma prática pedagógica orientada para o aspecto democrático, a exemplo do que está normatizado no artigo 136 da Resolução nº 94 - CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015, que diz: “Os critérios de avaliação da aprendizagem serão estabelecidos pelos professores nos Planos de Ensino e deverão ser discutidos com os discentes no início do semestre letivo”. Esta orientação está ratificada em todos os Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma integrada sobre os critérios de avaliação da aprendizagem.

A considerar as falas de reclamação das/os estudantes “Exames Escolares”, “Avaliação por Projetos”, “Avaliação Dialógica” e “Prova Oral”, objeto de análise, sobre a discussão dos pontos negativos apontados por elas/es no processo avaliação (tópico 5.2) e as respostas dadas a este item, cabe a pergunta: Se houve participação na discussão dos critérios de avaliação, o que justifica reclamações como?:

- *Alguns professores davam o aviso de que aplicaríamos uma prova muito próximo à data que ela seria realizada, assim, tínhamos muito pouco tempo para estudar* (Estudante: Avaliação Dialógica).

- *Tem professor que exagera nas suas avaliações. Às vezes os professores passam de 60 a 70 atividades pra fazer, sendo que nem entendíamos o assunto ainda* (Estudante: Prova Oral).

Nesse caso, pelo menos três hipóteses podem ser levantadas: 1) O não cumprimento do acordado entre docentes e discentes na discussão dos critérios de avaliação. 2) Pode ser que tais reclamações estejam relacionadas aos docentes que não discutiram com os discentes tais critérios, já que, para 10% dos estudantes que responderam a pesquisa, a discussão ocorreu em poucas disciplinas. 3) Pode ser também que a quantidade de conteúdos acumulados para uma mesma avaliação não tenha sido objeto da discussão. Outras hipóteses podem ser sugeridas a partir desta problemática. É importante observar que o contraditório também faz parte do processo, embora precise ser investigado e regulado para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A efetividade da discussão dos critérios de avaliação da aprendizagem está relacionada também com a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem. Esse é um dos princípios norteadores relacionados no Artigo 6º da Resolução 06, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da qual participa o IFAM.

As respostas da maioria dos estudantes participantes da pesquisa ratificam as diretrizes pedagógicas elencadas nos seus documentos norteadores do IFAM. Ainda assim, há de se levar em consideração que, para 10% dos participantes, a oportunidade da discussão foi dada em poucas disciplinas. Isso revela que persiste uma prática pedagógica impositiva quanto à discussão da definição dos critérios de avaliação.

Não houve subsídio nas informações e dados coletados através do questionário aplicado com os estudantes para analisar a ausência da discussão apontada por 10% dos estudantes, o que indica necessidade de no planejamento do nosso instrumento de coleta de dados. Por isto, voltamos a campo para nos certificarmos da formação acadêmica do corpo docente do IFAM, *Campus Lábrea*, por entender que isso nos subsidiaria. Assim, formalizamos pedido via e-mail, em 7 de fevereiro de 2021, endereçado ao setor de Recursos Humanos (RH) da instituição, solicitando informações sobre o seu quadro docente atual, sendo prontamente atendidos no mesmo dia. Consta da resposta dada pelo IFAM, pela mesma via de solicitação, um quadro docente composto por 32 professores e professoras, dos quais

14 têm formação em licenciatura, 10 em bacharelado, 6 tecnólogos e 2 em engenharia.

De posse da relação dos docentes e suas respectivas áreas de formação acessamos a Plataforma Lattes e consultamos os currículos individuais. Identificamos que entre os 10 bacharéis, 4 não tem nenhuma formação pedagógica, e entre os 6 tecnólogos, 5 também não tem nenhuma formação pedagógica (Quadro 13).

Quadro 13 - Composição e formação do corpo docente do IFAM, *Campus Lábrea*, em 2020

Total do quadro docente	32
Gênero feminino	6
Gênero masculino	26
Composição da formação do quadro docente	
Licenciatura	14
Bacharelado	10
Tecnólogo	6
Engenharia	2
Licenciatura + doutorado	2
Licenciatura + mestrado	3
Bacharelado + doutorado	2
Bacharelado + mestrado	4
Tecnólogo + doutorado	0
Tecnólogo + mestrado	0
Tecnólogo + especialização na área pedagógica	1
Engenharia + doutorado	1
Engenharia + mestrado	1

Fonte: Produzido pelo autor, abr./2021

Partindo-se do pressuposto de que todos os docentes estejam com seus currículos atualizados na Plataforma Lattes e considerando a composição do Quadro 13, o IFAM, *Campus Lábrea*, tem no seu quadro 9 docentes sem formação na área pedagógica, o que corresponde a 28% dos seus professores e professoras. Aqui pode estar uma das possibilidades de resposta ou justificativa em relação à persistência da prática pedagógica impositiva no que diz respeito ao desenvolvimento da avaliação da aprendizagem enquanto componente do ato pedagógico, sem discussão prévia com os estudantes. É nessa particularidade que entra a importância e a relação da Avaliação Institucional (AI) com a qualidade do trabalho pedagógico.

Neste sentido, Lück assegura que “Não basta avaliar. É preciso utilizar os seus resultados na promoção da melhoria dos processos educacionais e da aprendizagem” (p. 76) e isto é correlato à AI da Escola. Nesse caso, a AI assume função diagnóstica e subsidiária para a gestão decidir sobre as mudanças necessárias de serem implementadas nos aspectos administrativos e pedagógicos. Esta autora diz que:

Comumente atribuiu-se à avaliação institucional o objetivo geral de subsidiar a tomada de decisões pelos gestores institucionais, como condição para que norteiem de maneira segura e consistente a organização, planejamento e implementação de ações voltadas à construção de **ambiente educacional que tem como foco a qualidade do ensino e aprendizagens formadoras dos seus alunos** (LÜCK, 2012, p. 76, grifo nosso).

Um dos objetivos da AI, conforme Lück, é “Mapear e analisar criticamente os resultados do rendimento escolar em associação com os aspectos básicos que o promovem” (p. 77). Ou seja, no caso específico do que está sendo tratado neste tópico, cabe à AI identificar que aspecto está promovendo a permanência de um processo avaliativo ainda com características impositivas, já que outro objetivo específico da AI é “Analisar os efeitos dessas práticas sobre a cultura organizacional da escola, seu clima e **sobre a aprendizagem e formação dos alunos**” (p. 78, grifo nosso).

Se existe uma carência pedagógica na formação docente, como parece ser o caso do IFAM, *Campus Lábrea*, Lück novamente indica um objetivo da AI que pode minimizar o impacto deste fator: “Alimentar o processo de capacitação contínua em serviço de profissionais da escola, pela identificação de aspectos de desempenho escolar em que ocorre carência de competência” (p. 78). Além disso, entre outros cuidados que emergem da realização da AI, a autora relaciona: “Orientar-se por um enfoque proativo e pedagógico” (p.75) e “Adotar a ótica da avaliação como aprendizagem em construção de conhecimento”. Esses cuidados estão alinhados à perspectiva de uma avaliação na perspectiva construtiva.

Ao tratar sobre os princípios da AI, Lück diz que ela “tem como compromisso a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho de seus profissionais, de modo a contribuir para a revisão dos seus processos do desempenho da organização do trabalho executado na escola, como condição para melhoria da aprendizagem dos alunos” (p. 70).

Neste particular, as falas dos estudantes também revelaram a necessidade de aprimoramento na formação didática de parte do quadro docente do IFAM, *Campus Lábrea*. Assim, sobre os pontos negativos do processo de avaliação da aprendizagem em 2019, eles responderam:

- Estudante: Avaliação Reguladora - *Tem professor que não inova o processo de aprendizagem;*

- Estudante: Avaliação Mediadora - *A falta da prática (*subentendida como atividades práticas).*

Quando se levantou a pergunta: “O que você tem a dizer sobre a forma de avaliação da aprendizagem no IFAM, *Campus Lábrea*, considerando sua vivência escolar em 2019?”,

algumas respostas foram reveladoras:

- Estudante: Prova oral - *Tem professor que exagera nas suas avaliações. Às vezes os professores passam de 60 a 70 atividades pra fazer, sendo que nem entendíamos o assunto ainda.*

- Estudante: Avaliação por Projeto - [...], *mas acredito que outros deixaram um pouco a desejar.*

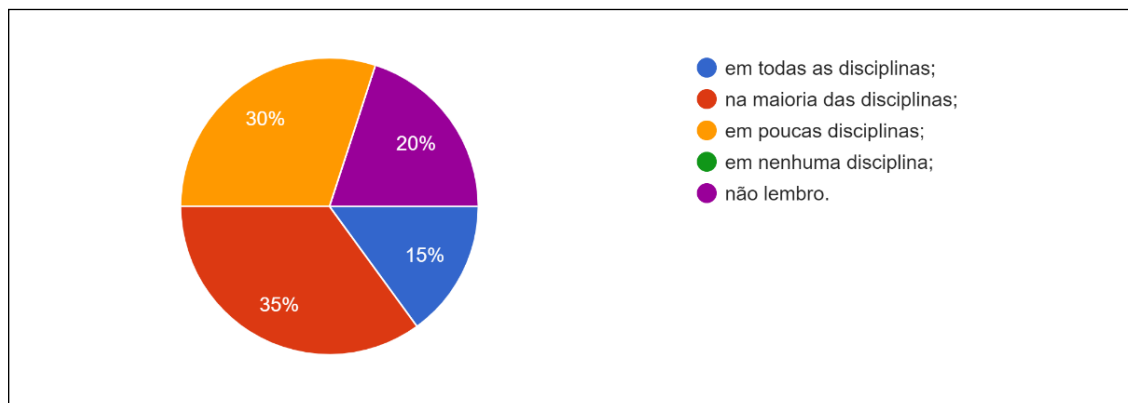
- Estudante: Debates - [...] *apesar de algumas falhas que acabavam nos prejudicando, falhas resultantes da falta de planejamento de alguns docentes.*

Falta de inovação, ausência de atividades práticas, deixar a desejar e falhas por falta de planejamento são fatos que sugerem a necessidade de formação ou de atualização no campo pedagógico. Além disso, podem indicar também a falta de observação e alinhamento com as diretrizes pedagógicas nacionais e institucionais, não obrigatoriamente de propósito.

Quando desenvolvida pela escola, a AI “é a melhor estratégia para induzir o aprimoramento dos processos de planejamento educacional, de gestão da sua implementação, orientação da capacitação profissional em serviço e da melhoria da qualidade do ensino” (p. 68), Lück assegura que este é um dos seus pressupostos. Por fim, Lück nos lembra que também é objetivo da AI “Criar bases objetivas de construção e atualização contínua da política educacional da escola, expressa na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico” (p.77).

Avançando na pesquisa, esclarecemos aos estudantes que a avaliação diagnóstica serve para o professor identificar/diagnosticar o que o aluno já sabe e o que ainda não sabe muito bem sobre determinada disciplina ou conteúdo do currículo escolar, sendo que esse tipo de avaliação ajuda a orientar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente em relação à metodologia (didática) de ensino. Por conseguinte, foi perguntado se em 2019 os professores aplicaram a avaliação diagnóstica em suas turmas: 35% dos estudantes disseram que isso aconteceu na maioria das disciplinas; 30% afirmaram que em poucas disciplinas; 20% responderam não lembrar se a avaliação diagnóstica foi ou não aplicada; 15% confirmaram que foi aplicada em todas as disciplinas, conforme representado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Aplicação da avaliação diagnóstica, em 2019, nas turmas pesquisadas



Fonte: Gerado pelo *Google Forms* conforme as respostas dos participantes, ago./2020

A composição das respostas a esta pergunta revela uma prática pedagógica ainda carente da postura docente investigativa e diagnosticadora dos conhecimentos dos estudantes sobre o conteúdo do currículo escolar a eles endereçados, além do conhecimento do docente sobre a vida dos estudantes. Entendemos que o aspecto diagnóstico deve ter serventia tanto na perspectiva do conteúdo escolar quanto na vida social e existencial dos escolares.

Neste sentido, pela aplicação da avaliação diagnóstica será possível identificar tanto a apropriação ou não do conhecimento pelos discentes como as condições de vida social e existencial deles. Isto é, desde que o instrumento de coleta de informações seja elaborado de tal forma e com critérios que permita essa identificação, fazendo com que o processo avaliativo cumpra sua função investigativa e diagnosticadora da qualidade da aprendizagem, bem como das condições sociais e existenciais dos estudantes. Por esses dois motivos, a avaliação diagnóstica torna-se necessária e deve ser desenvolvida não apenas no início de cada ano, semestre, disciplina ou conteúdo, mas como movimento pedagógico contínuo que permeia o processo de ensino, aprendizagem e de avaliação.

Nessa direção é que Silva (2004), considerando o caráter sistemático do processo de avaliação para acompanhamento da evolução cognitiva, afetiva e psicomotora do aluno, diz que esta tem três funções básicas: a diagnóstica, a reguladora e a formativa, as quais, juntas, constituem a função integradora da avaliação. Este autor caracteriza a função diagnóstica com as seguintes perguntas que precisam subsidiar e alimentar o nosso planejamento:

Quem são nossos alunos? A que comunidade pertencem? Que desejos possuem? Que necessidades existenciais e cognitivas trazem? Que sabe sobre o que queremos ensinar? Como constroem os saberes e suas competências? Que são capazes de aprender a partir do que sabem? (SILVA, 2004, p. 74).

O diagnóstico é resultado de uma investigação atenta sobre aspectos gnosiológicos,

sociais e existenciais em relação a quem estamos diagnosticando. Luckesi (2011) esclarece que “Investigar para *conhecer* e conhecer para *agir* são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios. O contrário disso é: sem investigação, não se tem conhecimentos, e, sem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade” (p. 149, grifo do autor). Assim, sem uma investigação atenta sobre o que os estudantes sabem, o que são capazes de aprender a partir do que sabem e sem buscar compreender as necessidades sociais e existenciais deles, não é possível ajudá-los na produção de conhecimentos, nem garantir eficiência e qualidade ao processo de ensino e de aprendizagem.

Como se observa, a função diagnóstica de avaliação deve dar conta de mapear “a história de vida, os saberes, as competências e os estilos de aprendizagens para que nosso trabalho pedagógico seja significativo para os aprendentes”, assegura Silva (op. cit., p. 75). Isso significa que a avaliação diagnóstica diz respeito ao conhecimento dos conteúdos escolares e a história de vida dos discentes. Como nem o conhecimento, nem a vida estão determinadamente prontos, a necessidade de movimento diagnóstico é imperiosa. Assim, a avaliação diagnóstica tem função mediadora²⁸ entre a realidade e a necessidade de aprendizagem para o enfrentamento do futuro.

Ao considerar esses aspectos e as respostas dos estudantes para a pergunta: “Em 2019 os professores aplicaram a avaliação diagnóstica em sua turma?”, vê-se que o resultado revela que a avaliação diagnóstica, apesar de estar presente na prática pedagógica, ainda não preencheu todos os espaços possíveis no currículo do IFAM, *Campus Lábrea*, já que 30% dos participantes do estudo disseram que esta prática acontece em poucas disciplinas, apenas 15% em todas as disciplinas, indo na contramão da prática pedagógica construtiva. No Artigo 133, § 1º da Resolução 94 - CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015, consta que “A avaliação dos aspectos qualitativos compreende o **diagnóstico** e a orientação e reorientação do processo ensino e aprendizagem, visando ao aprofundamento dos conhecimentos, à aquisição e desenvolvimento de habilidades e atitudes pelos discentes e à ressignificação do trabalho pedagógico” (grifo nosso). Seguido do prescrito no § 2º, “A sistemática avaliativa do IFAM compreende **avaliação diagnóstica**, formativa e somativa, estabelecida previamente nos Planos e Projetos Pedagógicos de Curso e nos Planos de Ensino” (grifo nosso). E, por fim, da diretriz no § 3º que complementa “A avaliação diagnóstica deverá ocorrer no início para delinear o perfil do corpo discente, e no decorrer de cada ano/módulo/semestre/período letivo, quando detectada a necessidade de investigação de alguma situação adversa identificada no

²⁸ Luckesi (2011, p. 60) explica que o termo “mediador”, no seu sentido mais comum, “significa aquilo que serve de meio para se chegar a algum resultado”.

processo ensino e aprendizagem”, todas diretrizes teoricamente construtivas.

Novamente entendemos que há uma relação direta entre a realidade pedagógica no IFAM, *Campus Lábrea* e a importância da AI, visto que, conforme Lück (2012), um dos objetivos é direcionar aspectos específicos da escola, como “Conhecer em que medida e de que forma são realizadas as suas diretrizes, são promovidos os seus objetivos e vivenciados os seus princípios educacionais” (p. 78). Outro objetivo da AI, nesta mesma direção, é “Analisar a relação do significado dessas práticas com os objetivos, princípios e diretrizes educacionais definidos no Projeto Político Pedagógico da escola e em que medida os mesmos são realizados” (loc. cit). Nessa perspectiva, a AI funcionaria como subsidiária para a tomada de decisão em direção à superação da ausência de diálogos e redefinições de critérios avaliativos para a avaliação.

Entendemos que a avaliação diagnóstica na escola se configura também como uma tecnologia para identificar em que e onde o global se entende e se desentende com o local, de traduzir e ressignificar, recodificar, bem como devolver as políticas educacionais curriculares e sociais a partir das vozes dos atores locais que participam da escola como uma oportunidade de as vozes locais se fazerem ecoar no global. Afinal, como explica Ball *et al* (2016):

[...] a tradução está mais próxima da linguagem da prática. [...] é uma espécie de terceiro setor entre política e prática. [...] literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos. [...] Transformar a política em materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações é uma “*recodificação*” (BUCKLES, 2010, p. 18) da política em relação aos contextos específicos, às culturas de destinatários e de sujeitos (SPILLANE *et al.*, 2002) e às “lógicas da prática” da sala de aula (HARDY; LINGARD, 2008, p. 66) (BALL *et al.*, 2016, p. 69-70, grifo do autor).

Por que dizemos que a avaliação diagnóstica pode ser essa oportunidade de tradução, ressignificação, recodificação e devolução? Porque entendemos que ela é um momento privilegiado no espaço da sala de aula onde os dois principais atores - educador e educando - estão em total liberdade de expressão para discutirem e recontextualizarem tanto o conteúdo curricular quanto às intenções do contexto das influências (agências globais) e o contexto da produção de textos (estados nacionais), de forma a buscar reconfigurações com a realidade local (contexto da prática) social, cultural e existencial. Ball *et al* (2016) lembra ainda que “Os alunos também são atores de políticas [...] e que interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas” (p. 72), como é o caso do espaço da sala de aula.

A avaliação diagnóstica pode possibilitar que os alunos, enquanto atores de políticas, atuem ressignificando a partir do momento em que apresentem o que do conteúdo escolar tem

ou não relação e pertinência à realidade local, expondo as suas condições sociais, angústias existenciais e o que promove esses fatores por meio da mediação do educador, também ator. Nessa perspectiva, “os participantes são ambos receptores e agentes de políticas” (SAUNDERS, 1986 apud TROWLER, 2003, p. 129 apud BUCKLES, 2010, p. 19 apud BALL *et al*, 2016, p.74). Como receptores, são destinatários de diretrizes emanadas de outros contextos e definidas por organismos e atores alheios às realidades locais, de conteúdos determinados para atenderem a interesses do mercado da força de trabalho. E, como agentes, professores e estudantes, são atores atuando na prática com a possibilidade de decodificarem e recodificarem conteúdos e políticas educacionais, desenvolvendo novas reconfigurações em relação ao contexto global.

Quando Ball (2011) trata sobre transformações nas políticas sociais usando o Reino Unido como exemplo e referência, se reporta ao que chama de “passagem do Estado do bem-estar keynesiano” ou *Keynesian Welfare State – KWS*, para um Estado do Trabalho Schumpeteriano (*Schumpeterian Workfare State – SWS*). Citando Jessop (1994), diz que o SWS “vai além da mera redução do Estado de Bem-estar Social para reestruturá-lo e subordiná-lo às forças do mercado” (JESSOP, 1994, p. 27-28 apud BALL, 2011, p. 23) e traz o “novo gerencialismo” (p. 24) como um dos pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação do setor público. Assim, explica: “O novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrado nas pessoas, que vê o sistema burocrático difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do ‘espírito empreendedor’ de todos os empregados (loc. cit). Postula, então, o novo gerencialismo contra o que se entende por sistema burocrático, propõe o sucesso pela via da competitividade que “pode ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle [...], pela motivação das pessoas em produzir com ‘qualidade’ e pelo esforço em busca da excelência” (loc. cit). Acontece que a competitividade acontece de forma desigual, gerando exclusão.

Ball explica ainda que nessa concepção do novo gerencialismo, “gerentes tornam-se líderes mais do que controladores, provendo visão e inspiração que geram compromisso da corporação em ‘ser melhor’” (loc. cit.). Na educação, diz Ball (2011), “o segmento dos diretores de escola é a principal ‘carreira’ em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais-mercadológicos (p. 25).

Entendemos que essa é uma das formas de privatizar a educação sem privatizar a escola, usando servidores públicos como diretores e professores para formarem estudantes “competitivos” para o mercado de trabalho mas não capacitados para viverem suas vidas com

dignidade, para a construção ou o exercício da cidadania. O novo gerencialismo que postula a competitividade enfatizando a qualidade não pensa nesses conceitos como uma construção para a humanidade, mas para o capitalismo, para a economia global.

Quando os professores agem nas escolas representando esses conceitos, e não atuando sobre eles, quando o direito a uma avaliação diagnóstica é ignorado pelos nossos educadores em desfavor dos nossos estudantes, aí também está caracterizada a privatização do ensino. No sentido de que se legitimam as diretrizes de influências capitalistas voltadas para a economia e para a mercantilização da educação.

Da análise desse eixo, conforme as respostas dos estudantes que participaram do estudo, observa-se uma prática pedagógica predominada pelo diálogo, como se pode observar nos resultados positivos da percepção discente às duas primeiras questões voltadas para a discussão do processo e dos critérios de avaliação. Por outro lado, nessa mesma prática as diretrizes teóricas da proposta pedagógica da instituição não encontram ressonância, na prática, fato revelado na discussão da última questão deste eixo, onde apenas 15% dos respondentes confirmaram que a prática da avaliação diagnóstica, em 2019, ocorreu em todas as disciplinas, um percentual que mostra o quanto ainda se tem para avançar na direção de uma avaliação formativa, de acompanhamento dos avanços dos estudantes e de mediação para a superação.

5.2.2 Dinâmica da prática pedagógica avaliativa

Neste eixo abordamos a avaliação da aprendizagem escolar sob os aspectos dos instrumentos utilizados, da correção e da devolutiva pelos docentes aos estudantes, bem como da divulgação ou feedback dos resultados.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, Luckesi (2005) esclarece que, diferentemente das técnicas de coleta de dados, esses “são recursos metodológicos que utilizamos para processar um ato avaliativo” (p. 88) e “[...] que têm a função de ampliar nossa capacidade de observar a realidade, tendo em vista estabelecer uma descritiva da mesma” (loc. cit.). Assim, os testes, os questionários, as redações e outros mais que costumamos chamar de instrumentos de avaliação, são, na verdade, instrumentos de coleta de dados, enquanto recursos metodológicos utilizados para a qualificação da realidade da aprendizagem.

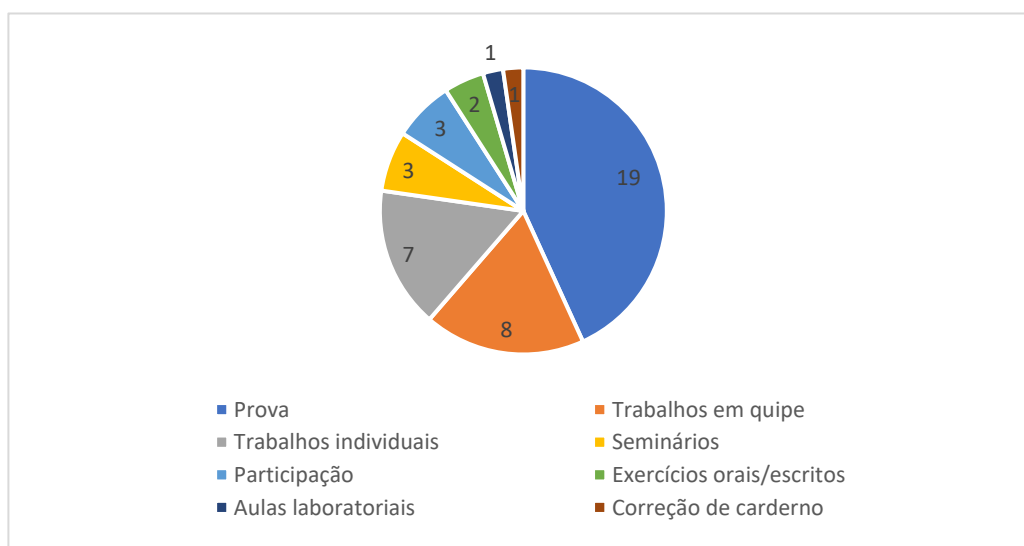
Luckesi (2005) diz ainda que “Os instrumentos de coleta de dados para a avaliação podem ser todos os já existentes e utilizados, assim como outros que podem ser inventados pelo avaliador” (p. 90). O autor cita recursos como: testes, questionários de perguntas abertas

e fechadas, redação, monografia, arguição oral, tarefas, pesquisas bibliográficas, relatórios de atividades, seminários e apresentações públicas, todos como recursos válidos para a coleta de dados no processo de avaliação da aprendizagem. Explica ainda, “o que nós necessitamos de observar é se os instrumentos, que nós estamos utilizando, são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades mínimas de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem” (p. 91).

Está previsto no artigo 137 da Resolução 94 - CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015, que a avaliação da aprendizagem deverá ser diversificada, podendo ser realizada, dentre outros instrumentos, através de: provas escritas, trabalhos individuais ou em equipe, exercícios orais ou escritos, artigos técnico-científicos, produtos e processos, pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos, oficinas pedagógicas, aulas práticas laboratoriais, seminários e autoavaliação.

Mediante a pergunta: “Quais os três tipos de avaliação mais utilizados pelos professores da sua turma em 2019?”, a prova foi citada 19 vezes; trabalhos em equipe, 8 vezes; trabalhos individuais, 7 vezes; seminários, 3 vezes. Outros foram citados: participação, 3 vezes; exercícios orais e escritos, 2 vezes; aulas laboratoriais, autoavaliação e correção de cadernos, 1 vez cada (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores em 2019



Fonte: Produzido pelo autor, ago./2020

Como se observa, a prova se sobressai entre todos os instrumentos de coleta de dados utilizados no processo avaliativo, confirmando a prática do exame e não da avaliação e caracterizando um enfoque classificatório, discriminatório e excludente. Além de configurar

esse instrumento como a “hora do acerto de contas” (MORETTO, 2007, p. 10) e conceituando, equivocadamente, o ato de avaliar como “audiência de julgamento”, na qual o estudante senta no banco dos réus para ser julgado pelo seu bom ou mau desempenho, pelos seus acertos ou erros que, a depender da quantidade e gravidade, podem levá-lo à absolvição ou à condenação perante o juiz supremo e único que preside o ato, isto é, o professor ou a professora.

É a prova se perpetuando, se mostrando como a mais resiliente e cruel sobrevivente da Pedagogia Tradicional em plena terceira década do século XXI, legitimando o novo modelo burguês de sociedade, o da competitividade desigual, uma espécie de guerra fria das políticas educacionais do neoliberalismo.

A esse respeito, Luckesi (2005) lembra: “praticamos exames e denominamos, inadequadamente, essa prática de avaliação da aprendizagem escolar” (p. 19). A prática dos exames, conforme este autor, remonta a uma sistematização dos séculos XVI e XVII, “com as configurações pedagógicas produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo protestante John Amós Comênio (fins do séc. XVI e primeira metade do XVII)” (p. 21). O Quadro 14 ajuda a compreender melhor a diferença entre examinar e avaliar.

Quadro 14 - Comparativo entre exames e avaliação

Características variáveis	Exames	Avaliação
1) Temporalidade	Voltados para o passado	Voltada para o futuro
2) Solução de problemas	Aprisionados no problema	Voltada para a solução
3) Expectativa dos resultados	Centrados exclusivamente no produto final	Centrado no processo e no produto, ao mesmo tempo
4) Abrangência das variáveis	Simplificam a realidade	Tem presente a complexidade
5) Momento do desempenho	São pontuais	Não pontual
6) Função (exame x avaliação)	Classificatórios	Diagnóstica
7) Consequência da função	São seletivos	É inclusiva
8) Dimensão política	São antidemocráticos	É democrática
9) Ato pedagógico	São autoritários	É dialógica

Fonte: Produzido pelo autor, com base em Luckesi (2011, p. 179-201), abr./2021

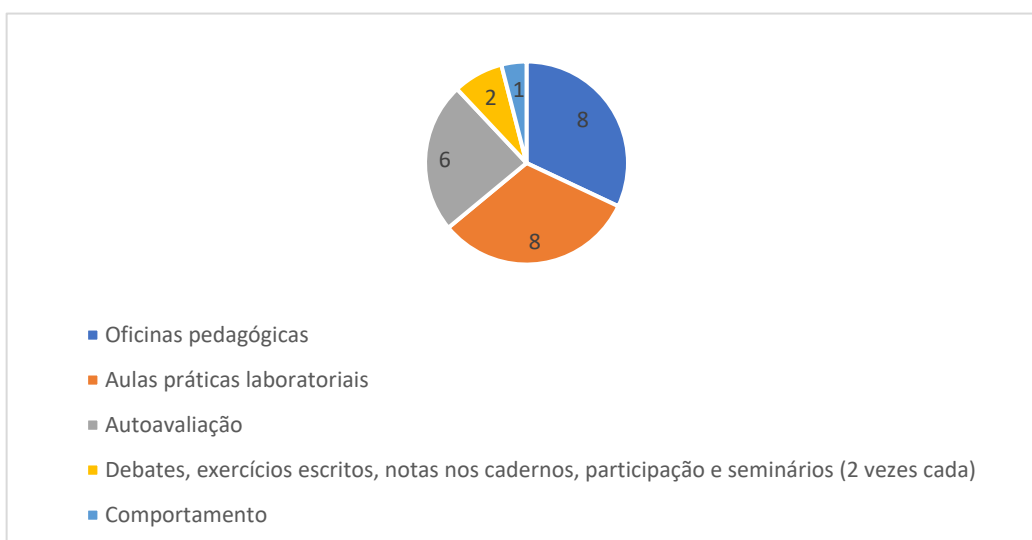
Diante destas diferenças tão bem estabelecidas, a pergunta é: Por que ainda praticamos mais os exames? Luckesi (2005, p. 21-30) afirma que esse comportamento pedagógico está diretamente relacionado a três razões principais: uma longa tradição histórica; vínculos com a sociedade burguesa e um processo psicológico pessoal que carregamos dos abusos com os exames na vida escolar. Acrescentamos que permanecemos com essa herança, porque ainda nos comportamos como colonizados, como submissos, como reféns de sistemas autoritários,

porque ainda nos permitimos ser porta-vozes, porque representamos e não atuamos decodificando, recodificando e devolvendo o conhecimento reconstruído, porque a extensão da nossa reflexão e crítica ainda não alcançou o nível necessário para realizarmos a mudança. Ainda assim, é importante ressaltar que a performatividade pode nos levar a agir dessa forma, pois, também somos cobrados pelos resultados dos estudantes em etapas subsequentes como Enem, vestibulares, concursos etc., caracterizando um modelo burguês de educação excludente, que prioriza o mérito individual.

Voltando às respostas dos estudantes é importante observar que instrumentos como seminário e aulas laboratoriais não aparecem como práticas recorrentes na avaliação da aprendizagem no IFAM, *Campus* Lábrea, embora estejamos tratando de cursos técnicos profissionalizantes. Além disso, também a autoavaliação quase não tem espaço nesse processo. Disto trataremos na análise da próxima questão.

Na segunda questão deste eixo, indagamos sobre os instrumentos avaliativos menos utilizados pelos professores em 2019. Nas respostas, os estudantes relacionaram como instrumentos menos aplicados pelos professores: oficinas pedagógicas e aulas práticas laboratoriais, citadas 8 vezes cada; autoavaliação, 6 vezes; exercícios orais e escritos, seminários, participação, debates e notas no caderno, 2 vezes cada. Nessa questão, uma estudante citou o item comportamento (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Instrumentos avaliativos menos utilizados pelos professores em 2019



Fonte: Produzido pelo autor, ago./2020

O conteúdo desta questão – instrumentos menos utilizados pelos professores em 2019 - está diretamente relacionado ao da anterior, já que são complementares. Como já foi

mostrado, a prova está empoderada como instrumento de “avaliação” mais utilizado pelos professores em 2019. Destacamos aqui o termo avaliação entre aspas, por entendermos não ser possível tratar a prova na forma como vem sendo desenvolvida e aplicada, ou seja, como instrumento avaliativo. Veremos isso mais adiante.

No contraponto do empoderamento da prova, temos como instrumentos menos utilizados pelos docentes, em 2019, as oficinas pedagógicas, as aulas práticas laboratoriais, os seminários e debates, todos instrumentos ativos que possibilitam a reflexão, o posicionamento crítico, a discussão e o aprofundamento, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento autônomo e para a construção da cidadania. As respostas dadas a esta questão pelos estudantes reafirmam a predominância, ainda no contexto da terceira década do século XXI, da Pedagogia Tradicional.

Cabe ainda perguntar: Por que a autoavaliação só aparece uma vez na fala dos participantes do estudo? Não será isso um exemplo claro de demonstração de uma pedagogia reprodutiva que não se abre ao processo de reflexão e de autocrítica? Oliveira (2009) esclarece que “O exercício da auto-avaliação é, antes de tudo, o primeiro passo para o processo de aprendizagem e de transformação. Quanto mais preciso e metodológico ele for, mais benefícios serão obtidos” (p. 40).

Francisco e Moraes (2013), em pesquisa de estudo caso sobre a utilização da autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa em turmas de 6º ano de uma escola pública com alto índice de reprovação, concluíram que em relação aos discentes “a autoavaliação propícia aos discentes momentos de reflexão sobre a própria aprendizagem, tornando-a mais significativa, pois, ao ser utilizada para repensar ações e não para simples atribuição de nota, torna-se parte integrante do processo de aprendizagem” (p. 14968). Em relação aos docentes, essa ferramenta “torna-se orientadora das ações em busca do aperfeiçoamento e ajustes no processo” (loc. cit.). É nesse sentido que a autoavaliação se configura como uma ferramenta de avaliação formativa útil tanto para o professor repensar sua prática quanto para o aluno entender os caminhos a serem abertos para superar as dificuldades e avançar na aprendizagem.

Experimentamos, nos anos de 2017 e 2018, no IFAM, *Campus Lábrea*, em turmas da 2ª série dos cursos de Ensino Médio Técnico na forma integrada em Informática e Agropecuária, na disciplina de “Noções de Elaboração de Relatórios (NEP)”, o recurso didático da autoavaliação, explicando previamente o seu objetivo, significado e importância no processo de amadurecimento acadêmico e de balizamento do padrão de compromisso pessoal. O resultado foi muito positivo. A maioria dos estudantes demonstrou um nível de

consciência elevado em relação ao comportamento, compromisso, metodologia de estudo e responsabilidade com a aprendizagem. Alguns até se autoavaliaram abaixo da expectativa docente e outros acima, deixando claro aqui que a expectativa do professor não foi manifestada. Este é um dos cuidados que se deve ter na utilização da autoavaliação, não demonstrar expectativas. Nesse sentido, Villas Boas esclarece:

A auto-avaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir. A auto-avaliação não visa a atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Cabe ao professor incentivar a prática de auto-avaliação pelos alunos, continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los (VILLAS BOAS, 2001, p. 173).

Outro ponto importante é dialogar com o estudante após a análise da sua autoavaliação, em atendimento individualizado, não para julgar ou punir, mas para o diálogo de amadurecimento reflexivo e crítico, bem como uma maneira de elevar cada vez mais o seu entendimento sobre esse recurso didático utilizado na avaliação da aprendizagem. Ou ainda, como tentativa de compreender sua lógica autoavaliativa e acompanhá-lo no seu processo de desenvolvimento compreensivo, intelectual, afetivo e psicológico, quando for o caso. Isso ajuda muito no desenvolvimento de uma Pedagogia Construtiva.

Acreditamos que enquanto a avaliação pode provocar mudanças, a autoavaliação vai além e provoca a transformação. Sendo assim, Oliveira (2009) explica que “A auto-avaliação pelo aluno faz parte deste processo de reflexão. A apreciação crítica do aluno relativamente ao seu trabalho, ao seu processo de aprendizagem, permite identificar e compreender as etapas que os constituem, analisar e compreender erros e acertos” (p. 40-41). Ainda conforme esta autora, citando Cols e Marti (1999):

Um aspecto fundamental para que a auto-avaliação cumpra sua função energizante é que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma auto-avaliação reconheça e tenha consciência de quais foram seus acertos e erros. Quanto mais imediato for esse conhecimento, mais o incentivará a estudar, a corrigir as falhas e a continuar progredindo” (COLS; MARTI, 1999, p. 100 apud OLIVEIRA, 2009, p. 37).

Esses esclarecimentos e ensinamentos indicam a complexidade do processo

autoavaliativo e os cuidados que se deve ter no seu desenvolvimento e aplicação, o que não quer dizer que por isso a autoavaliação deve ser deixada de fora do processo avaliativo.

Retornando às respostas dos estudantes, o fato de as atividades práticas serem pouco utilizadas como instrumentos de avaliação, causa estranheza e preocupação ao mesmo tempo, principalmente pela pertinência de instrumentos dessa natureza no desenvolvimento profissional dos estudantes, por se tratar de cursos integrados com formação técnica.

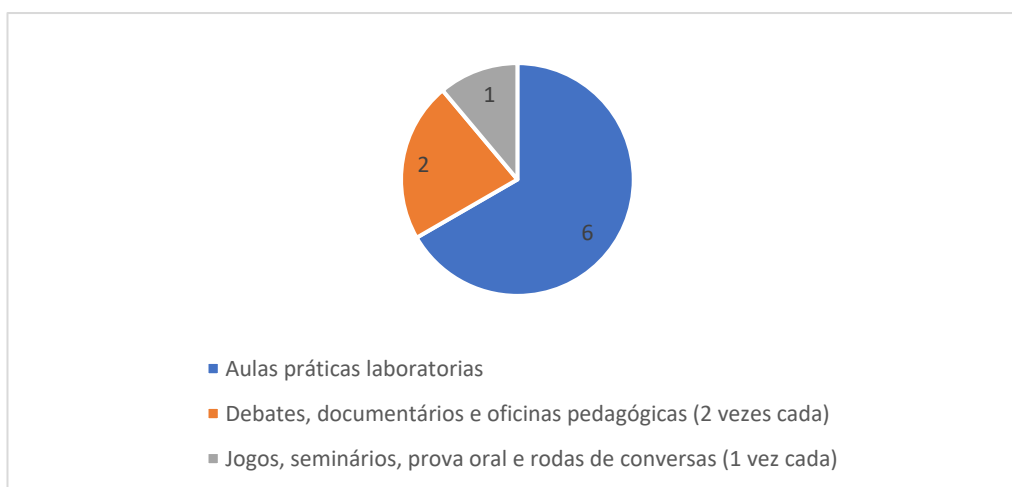
A estranheza se dá pelo fato de não observação em relação às diretrizes de ensino e de aprendizagem produzidas no contexto da produção de textos normativos, a despeito do recorrido no Artigo 5 da Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. E ainda no Artigo 134, também desta mesma resolução: A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais. Preocupação em razão de possível influência na qualidade da formação dos estudantes, o que eleva as possibilidades de exclusão social e do mercado de trabalho.

Outro item que nos causou estranheza foi de constar na fala de um/uma estudante o “comportamento” como instrumento de avaliação, já que este não está previsto em nenhuma diretriz pedagógica. Não encontramos também na literatura pesquisada nenhum autor que abordasse o comportamento do estudante em sala de aula como componente do ato avaliativo. Não é à toa o entendimento dos estudantes sobre o uso do fator comportamento como componente da avaliação e da atribuição de nota. Nas entrelinhas, interpretamos isso como a sinalização da existência de prática pedagógica avaliativa, embora que incipiente, que se utiliza de aspectos comportamentais dos estudantes para aferir a aprendizagem. Embora, como disse Luckesi (2004), o avaliador possa inventar outros instrumentos para coleta de dados para a avaliação, no nosso entendimento, o comportamento não tem nenhum nexo cognitivo com a aprendizagem a não ser no cômputo da autoavaliação do aluno, no qual ele mesmo, após refletir sobre seu comportamento, o utiliza como balizador parcial para se autoavaliar.

Perguntado aos participantes da pesquisa quais outros instrumentos de avaliação

utilizados pelos professores em 2019 e que não foram listados nas duas questões anteriores, eles citaram projetos, provas em duplas, provas com pesquisa, apresentação de slides e vídeo aulas. Também foi indagado quais instrumentos de avaliação que não foram utilizados em 2019 e que os estudantes gostariam que tivessem sido, foram citados: avaliação em forma de jogos (gamificação) e documentários (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Instrumentos de avaliação não utilizados pelos professores em 2019 e que os estudantes gostariam que tivessem sido



Fonte: Produzido pelo autor, ago/2020

Nossa vivência, primeiro como pessoa frente ao mundo, depois como participante da educação escolar, posteriormente, no lugar de fala como aluno e depois como docente/professor/educador, nos leva a pensar que o fato de os estudantes citarem documentários como forma de avaliar, configura a percepção deles de que o conhecimento se dá por um processo de aprendizagem construtiva que pode considerar o passado para ser confrontado com o presente e reformulado para o futuro, em constante movimento.

Pensar o documentário como forma de avaliar já é em si uma atitude avaliadora, uma maneira de atribuir um valor de qualidade a este modelo de coleta de informação, vendo-o como apropriado para elevar o nível da aprendizagem. Embora isto não seja apropriado para qualquer conteúdo ou situação, já que todo instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem precisa estar diretamente relacionado e preocupado com os objetivos propostos, a depender da dimensão de conhecimento exigida e do processo cognitivo que se pretende alcançar (compreensão, interpretação, aplicação, análise, síntese etc.).

Essa visão manifestada, ainda que, por apenas dois/duas estudantes participantes da

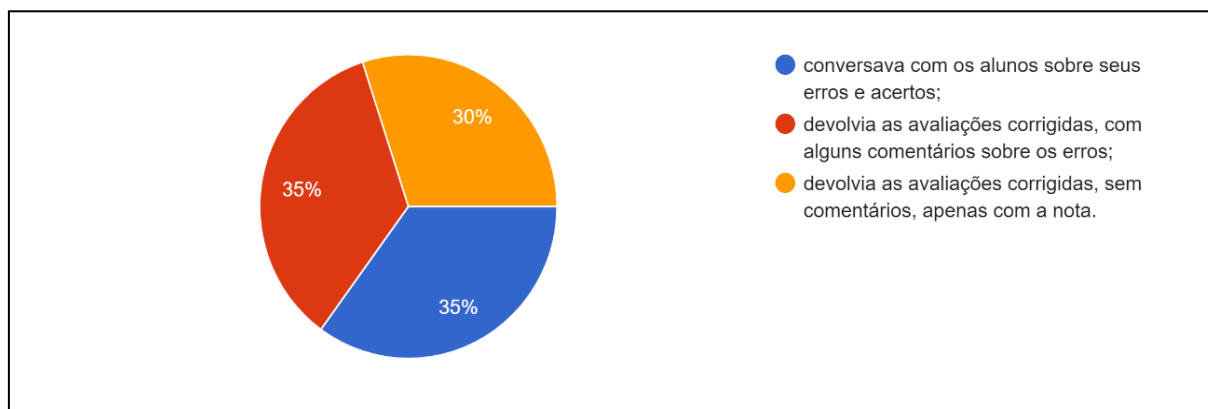
pesquisa e que muitos professores parecem ainda não ter, caracteriza uma visão de avaliação enquanto processo investigativo (conhecer o passado através de um documentário) que se apropria do diagnóstico (sondagem do passado) para compreender, interpretar e recodificar o conhecimento visando depois devolvê-lo ao mundo de maneira ressignificada e recontextualizada. Esta sim é uma visão pedagógica construtiva, não determinista.

A respeito do uso de documentários como ferramenta didática no processo de ensino e de aprendizagem, Batista e Nunes (2018, p. 47), em pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, com dados coletados através de aplicação de questionários a alunos e realização de entrevistas a professores, constataram que tanto professores como alunos avaliam os documentários como uma ferramenta proveitosa ao processo ensino e de aprendizagem, sendo que, feitos os ajustes necessários, também produzem resultados positivos quando aliados aos textos e debates em sala de aula. Os autores informam ainda que “O uso de documentários em conjunto com a leitura e a discussão de textos em sala de aula vem sendo utilizado há algum tempo por professores e encontra respaldo em pesquisas de vários teóricos que estudam métodos e metodologias inovadoras de ensino” (p. 52), o que dá credibilidade a esta ferramenta didática como tecnologia de potencial qualitativo no processo educativo.

Entendemos os documentários – audiovisuais e bibliográficos - como recursos didáticos de potencialidade para a elevação do pensamento reflexivo e crítico, da postura de análise e posicionamento diante do conhecimento, além de possibilitar a promoção de discussões e debates entre professores e estudantes, assim como entre estudantes nos diversos ambientes, considerando as diversas áreas do conhecimento escolar. Esses recursos podem entrar na escola em todos os níveis e modalidades de ensino, levando a possibilidade de experiências inovadoras, diferenciada, inclusive nos processos de linguagens.

Focalizamos um ponto da pesquisa para verificar se havia diálogo e retorno quanto aos resultados das avaliações. Em 2019, conforme revelou as respostas, de 35% dos participantes da pesquisa, a maioria dos professores corrigia as avaliações, conversavam com os alunos sobre seus erros e acertos; para outros 35%, as avaliações eram corrigidas e devolvidas apenas com alguns comentários; na opinião de 30%, a correção era feita e a devolutiva não contemplava comentários, apenas era dada uma nota (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Dinâmica de correção das avaliações pelos professores em 2019



Fonte: Gerado pelo *Google Forms* conforme as respostas dos participantes, ago./2020

Do ponto de vista cognitivo entendemos que o erro pode ser visto sob duas perspectivas, a depender da postura do avaliador: primeiro, por uma perspectiva linear-perfeccionista para a qual o erro é entendido como uma não conformidade consumada entre o que se pressupõe como certo e o que foi respondido, mas que não corresponde a essa pressuposição, portanto, põe-se um ponto final; segundo, por uma visão construtiva para a qual o erro pode se fazer caminho para se chegar ao acerto. O que Hoffmann (1994) trata como “Uma concepção de erro construtivo” (p. 66) e, dessa forma, como potencial para a realização da aprendizagem, “O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação” (Op. cit., p. 67). Significa também que o estudante tem o direito de aprender o que ainda não sabe, o que exige fazer do retorno ou feedback um diálogo entre professor e alunos sobre a/s resposta/s do/s estudante/s, fazendo da avaliação um ato investigativo, logo, diagnóstico, formativo e construtivo.

Na primeira perspectiva dos exames, o avaliador é laboratorista, juiz, julgador; na segunda, a avaliativa, ele é investigador, mediador, conselheiro. No que se refere à primeira, o efeito do erro é excludente, na segunda é encorajador, desafiador e inclusivo.

Hoffmann (2013) lembra que na perspectiva sociointeracionista vygotskyana “o mediador é aquele que leva em conta as potencialidades cognitivas dos educandos fazendo desafios intelectuais significativos, envolvendo-os em novas situações e provocando-os à superação cognitiva” (p. 103). Isto significa desafiar e acompanhar os estudantes em um processo de construção a partir do erro, sendo mais que uma provocação à superação, é um estímulo à superação.

Nesta perspectiva mediadora, Hoffmann ensina também que “a intenção do avaliador não é a de ver, justificar, explicar o que o aluno ‘alcançou’ em termos de resultados de

aprendizagem, mas a de desafiar todos os alunos continuamente a ir adiante, avançar, confiando em suas potencialidades” (loc. cit.). Mais ainda, “oferecendo-lhe, sobretudo, o apoio pedagógico adequado” (loc. cit.).

Dizer que a intenção do mediador não é ver o erro e julgar o aluno, significa que cabe a ele mediar o processo de ensino e de aprendizagem, dando oportunidades ao aluno de aprender com os erros. Isso corresponde a não simplesmente mostrá-lo, mas desafiá-lo a identificar o que o levou a errar e superar-se, aprendendo e não sendo reprimido, estigmatizado ou punido, é “encorajar a reorganização do saber” (HOFFMANN, 1994, p. 67).

Não se pode perder de vista o ensinamento de Hoffmann (2013), “Avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento [...] no sentido de dar assistência, de seguir com” (p. 152-153). Identificar os erros e acertos, tal como discuti-los com os estudantes, é avaliar para ter subsídios de qualificação sobre o processo educativo e tomar decisões. Além disso, é ratificar o direito de todos aprenderem. Corrigir erros e acertos é examinar para classificar e excluir pela via da aprovação ou reprovação, dando a uns o direito de prosseguir e negando a outros esse mesmo direito.

A correção acompanhada do diálogo com os estudantes sobre erros e acertos, como fez boa parte dos/das professores/as, segundo as respostas dos participantes da pesquisa, indica uma prática pedagógica não perfeccionista, não linear, ou que toma o erro como absoluto, não vendo este como oportunidade de chegar ao acerto. Essa atitude docente de provocar a reflexão dos alunos sobre os erros e de transformar o erro em oportunidade de aprendizagem significativa e construtiva caracteriza uma postura mediadora frente à construção do conhecimento, bem como estimula o desenvolvimento da formação crítica, da autonomia e reconhece o direito do exercício da cidadania participativa. É nessa perspectiva que caminha a avaliação mediadora fundamentada em princípios formativos, portanto, não classificatória nem excludente, mas acolhedora e construtiva.

Mas, também não se pode deixar de comentar, o fato de que 30% dos estudantes afirmaram que as avaliações eram corrigidas sem comentários, apenas com a nota, e para outros 35% as avaliações eram corrigidas e devolvidas com alguns comentários sobre os erros.

A correção pela nota ou para apontar erros, como fizeram muitos/as professores/as, conforme as respostas dos estudantes, caracteriza uma postura examinatória, classificatória, seletiva e de exclusão, contrapondo-se à perspectiva mediadora, de acompanhamento, de reorganização da aprendizagem, logo, possibilitadora da construção da autonomia do estudante. Hoffmann (1994) lembra que “A correção estática e frenadora, contrapõe-se” (p.

79) à perspectiva da avaliação como investigação. É o que revelam as falas dos/das estudantes “Debates”, “Autoavaliação” e “Avaliação Institucional” ao se posicionarem sobre os aspectos mais negativos em torno da avaliação da aprendizagem no IFAM, *Campus Lábrea*, em 2019 (Figura 6, categorias 7 e 8):

- Estudante: Debates - *A forma como eles avaliavam, só pela nota e não pelo conhecimento em si.*

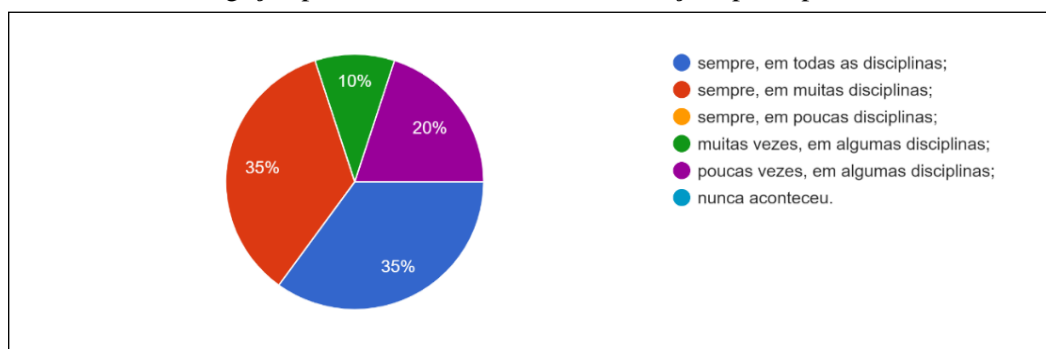
- Estudante: Autoavaliação - *Que muitos só olhavam os erros.*

- Estudante: Avaliação Institucional - *Alguns professores preferiam não dizer os erros e acertos, não comentavam os erros em avaliações e não discutiam com o aluno como melhorar.*

A aprendizagem precisa ser vista para além do erro, até então não construído cognitivamente no intelecto do aluno, mas que se bem mediado pode ser aprendido. Quem aprende tendo o erro como limite perde a oportunidade de conhecer o que estava por trás dele ou para além dele, sendo que poderá ter sempre um conhecimento linear e limitado, dado e não construído.

Para a pergunta: “Conforme normatização do IFAM, compete ao docente divulgar o resultado de cada avaliação aos alunos, antes fazer uma nova avaliação. Em 2019, isto aconteceu na sua turma?”, 35% dos estudantes afirmaram que isso aconteceu sempre, em todas as disciplinas; 35% disseram que aconteceu sempre, em muitas disciplinas; 20% informaram que aconteceu poucas vezes, em algumas disciplinas; e para 10% aconteceu muitas vezes, em algumas disciplinas (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Divulgação prévia dos resultados das avaliações pelos professores em 2019



Fonte: Gerado pelo *Google Forms* conforme as respostas dos participantes, ago./2020

Essa questão completa a anterior e reforça o olhar para as práticas avaliativas dos professores, considerando que a divulgação prévia dos resultados dá mais dinâmica ao ato pedagógico.

A divulgação do resultado de uma avaliação antes de aplicar outra oportuniza ao estudante se repositonar, se reorganizar para melhorar seu desempenho de aprendizagem, para buscar orientação com o professor, cuja finalidade é de superar possíveis dificuldades. Por outro lado, o momento da divulgação de resultados é oportuno para a discussão coletiva, para esclarecimentos, para tirar dúvidas, socializar dificuldades e compartilhar entendimentos. Às vezes, comentários de estudantes são mais pedagógicos que as leituras de textos ou mesmo as explicações do professor, pela linguagem que usam, pela forma como se colocam.

Como se pode observar no gráfico da Figura 13, este foi o item de maior positividade na prática da avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos professores do IFAM, *Campus Lábrea*, o que caminha observando suas diretrizes teóricas. Apesar de haver aspectos positivos, no geral, as respostas relacionadas a este eixo denunciam a prevalência de aspectos tradicionais no processo de avaliação da aprendizagem.

Em 2011, uma das maiores autoridades no campo da avaliação da aprendizagem afirmou: “A pedagogia tradicional ainda impera em nossas escolas, reina quase absoluta em nossas práticas escolares diárias” (LUCKESI, 2011, p. 67). Em uma fala que parece frustrada e desiludida desabafa:

Os pesquisadores e os autores de propostas pedagógicas renovadoras ainda não conseguiram tornar vigente uma consciência que efetivamente confronte as arraigadas crenças do tradicionalismo, presentes no dia a dia familiar, religioso e pedagógico por meio de um senso comum que passa de geração em geração, sucessivamente (LUCKESI, 2011, p. 67).

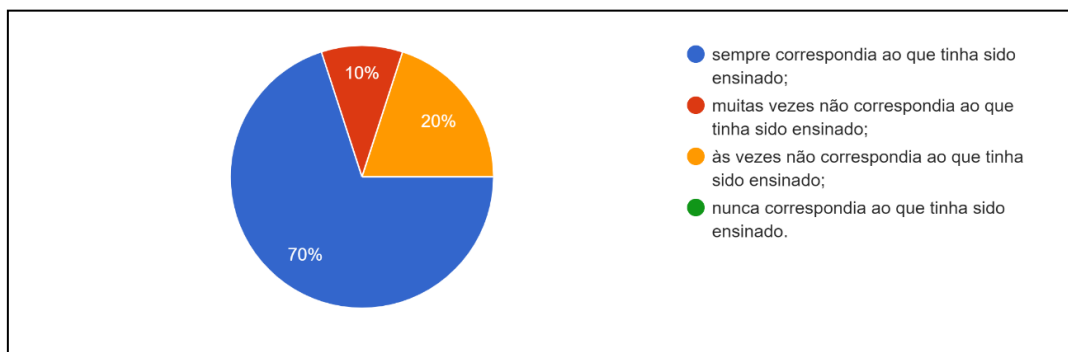
A análise das respostas às perguntas deste eixo permite dizer que o imperativo da Pedagogia Tradicional ainda é realidade em muitas escolas públicas brasileiras. Isso foi revelado no empoderamento da prova como instrumento “avaliativo”, no enfoque da correção para detectar erros e atribuir nota, na não aplicação da avaliação diagnóstica, na ausência de aulas práticas como forma de avaliar e na pouca utilização de metodologias ativas (oficinas pedagógicas, aulas práticas laboratoriais, seminários, debates, autoavaliação e projetos).

5.2.3 Coerência entre a prática avaliativa e o conteúdo curricular

Neste subtópico analisamos o eixo relacionado à coerência entre a prática avaliativa e o conteúdo curricular trabalhado, conforme passamos a expor. Assim, frente ao “No decorrer do ano de 2019, o conteúdo cobrado nas avaliações escritas: sempre correspondia ao que tinha sido ensinado; muitas vezes não correspondia ao que tinha sido ensinado; às vezes não correspondia ao que tinha sido ensinado; nunca correspondia ao que tinha sido

ensinado”, as respostas revelaram que para 70% dos participantes da pesquisa houve correspondência entre os conteúdos estudados e os exigidos nas avaliações; para 10%, muitas vezes, e para 20%, às vezes, conforme se observa no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Coerência entre o conteúdo ensinado e o cobrado pelo professor em 2019



Fonte: Gerado pelo *Google Forms* conforme as respostas dos participantes, ago./2020

No caso da aprendizagem, o ato de avaliar resulta da ação do ato de ensinar e passa a ser uma ação para conhecer a qualidade deste também. Por sua vez, o ato de ensinar resulta dos objetivos da escola para os educandos e para a sociedade, pois, é o que determina os conteúdos a serem estudados. Isso exige compromisso entre que tipo de homem queremos ajudar a formar, com que objetivo, com quais estratégias e subsidiados por quais tipos de instrumentos, tendo em vista os instrumentos de coleta de dados para aferir a qualidade da aprendizagem. É, por isso, que ao produzir um instrumento de avaliação deve-se ter clareza e verificar se está de acordo com os objetivos da aprendizagem e com os conteúdos trabalhados.

Luckesi (2011) ensina que “os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo especificações decorrentes dessas decisões prévias à ação” (p. 296), sendo eles: as configurações do projeto da escola, o plano de ensino, os objetivos do ensino e os conteúdos tratados nas aulas. Essas ações prévias apenas definem os resultados desejados, “e, então, a avaliação existe para informar se eles foram atingidos ou não e, com que qualidade. Se nossos instrumentos de coleta de dados não nos proporcionam isso, são insatisfatórios e ineficazes para avaliar. A utilidade de qualquer instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem advém da sua adequação ao projeto educativo. Como ensina Luckesi:

Importante ter presente que todos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem são úteis, desde que sejam adequados aos objetivos da avaliação, isto é, adequado às necessidades e ao objeto da ação avaliativa e elaborados segundo as regras da metodologia científica (LUCKESI, 2011, p. 297).

Como se percebe, há cinco fatores importantes em qualquer instrumento de coleta de dados desenvolvidos com a finalidade de avaliar a aprendizagem: 1) ser coerente com os objetivos educacionais; 2) ser adequado aos objetivos da avaliação; 3) ter relação com os objetivos da aprendizagem; 4) estar de acordo com os conteúdos trabalhados; 5) ser elaborado com cientificidade. Quanto à coerência dos conteúdos estudados e os cobrados nas avaliações, Luckesi (2011) alerta:

Os conteúdos de aprendizagem a serem investigados no processo de avaliação escolar são aqueles que compõem o currículo e o plano de ensino, nem mais nem menos que isso: ou seja, os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem deverão ter como parâmetro a cobertura de todos os conteúdos essenciais ensinados pelo professor e aprendidos pelos educandos (LUCKESI, 2011, p. 313).

Observa-se nesta citação quatro parâmetros importantes em relação aos conteúdos na avaliação da aprendizagem na escola: 1) compor o currículo; 2) está delineado no plano de ensino; 3) ser essencial para a aprendizagem; 4) ter sido ensinado e aprendido. Não basta ser conteúdo, é preciso ser essencial, necessário, indispensável à aprendizagem compreensiva, assim também como não basta ter sido ensinado pelo professor ou por quem quer que seja, é necessário ter sido aprendido pelo estudante.

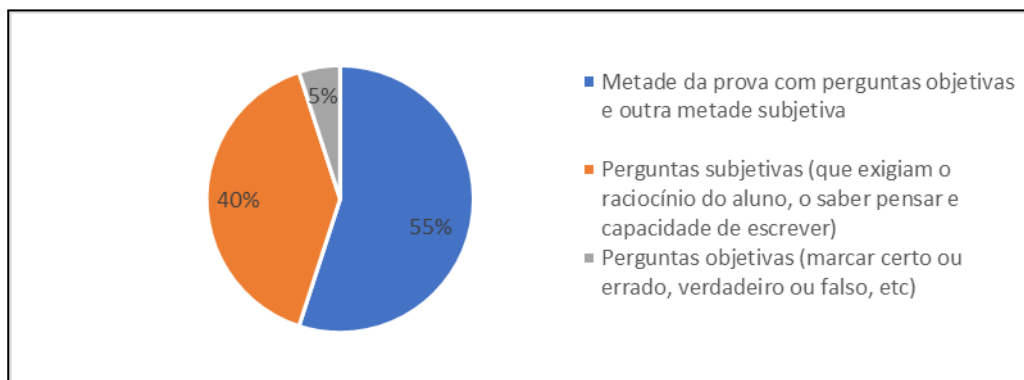
Por que é importante dizer tudo isso? Luckesi (2011) responde: “Se a coleta de dados for distorcida, nossa leitura da realidade será distorcida, como também serão distorcidas as decisões que tomarmos com base nela” (p. 310). É preciso ter muito cuidado para não prejudicar, estigmatizar e criar complexos nos estudantes por causa de distorções dessa natureza. Neste sentido, Luckesi lembra que “distorções originadas do uso de instrumentos inadequados ou mal elaborados podem ser multiplicados (*sic*) por todos nós, tendo por base nossa experiência de vida geral” (loc. cit.). Isso é bem mais grave!

Além disso, buscou-se identificar a questão da objetividade e da subjetividade na prática avaliativa, a partir da problematização do enunciado: “Nas provas escritas, a maioria dos professores colocava mais: □ perguntas objetivas (marcar certo ou errado, verdadeiro ou falso etc.); □ perguntas subjetivas (que exigiam o raciocínio do aluno, o saber pensar e a capacidade de escrever); □ metade da prova com perguntas objetivas e outra metade com perguntas subjetivas)”.

No entendimento de 55% dos estudantes, metade das provas era de questões objetivas e a outra metade, de questões subjetivas; para 40%, a maioria das questões era subjetiva (que exigiam o raciocínio, o saber pensar e a capacidade de escrever; para 5%, o aspecto objetivo (marcar certo ou errado; verdadeiro ou falso etc.) prevaleceu na prática avaliativa dos

professores, em 2019 (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Proporção entre objetividade e subjetividade nas provas escritas em 2019



Fonte: Produzido pelo autor, ago./2020

Quanto a esta questão, Hoffmann (2003, p. 126) trata dos cuidados na elaboração de tarefas avaliativas e diz que há, comumente, dois tipos de questões ou itens usados nos testes elaborados pelos/as professores/as nos instrumentos de coletas de dados para a avaliação da aprendizagem: objetivas e dissertativas.

No caso da avaliação da aprendizagem, as questões ou itens subjetivos estão relacionados à forma como o avaliado deverá responder, dissertando. Como explica Hoffmann (op. cit., loc. cit.) “implica uma resposta escrita cujo tamanho varia de uma ou duas frases a algumas páginas”. Já as questões ou itens objetivos estão mais relacionadas ao processo de correção. Hoffmann esclarece que “As questões objetivas são construídas de modo que se possa corrigi-las observando uma única palavra ou frase ou notando qual de várias respostas possíveis foi a escolhida” (op. cit., loc. cit.).

Sobre as características significativas dos testes com questões dissertativas, Hoffmann explica: “o estudante responde apenas a um número relativamente pequeno de questões, que expressa seu pensamento, sua própria linguagem e que, em consequência dessa liberdade, tende a produzir respostas que não são completamente certas nem completamente erradas”. (op. cit., p. 127). Para esta autora, “Quando adequadamente usado, o teste de dissertação auxilia significativamente no acompanhamento do progresso do estudante, mas é necessário que se conheça os seus pontos fortes e fracos” (loc. cit.). Para subsidiar a elaboração desse tipo de avaliação, Hoffmann (2011, p. 128) passa algumas orientações:

- Expressar as questões de forma a assegurar um máximo de clareza e compreensibilidade para o grupo a que se vai aplicar o teste. De um modo geral, use a linguagem mais simples possível, mas que transmita o significado que deseja.
- Tenha clareza dos objetivos que pretende investigar ao fazer cada questão ou

pergunta de um teste, garantindo assim a validade de sua observação sobre a resposta dos alunos.

- Redija o item de dissertação de modo que o estudante possa entender claramente em que consiste a tarefa, oferecendo-lhe as orientações formais necessárias à sua execução, mas sem delimitar suas possibilidades de resposta.
- Não ofereça uma escolha de itens. Peça a cada examinando que responda a todos os itens do teste. Isso é importante considerar para a compreensão global do desempenho do aluno.
- Evite expressões como “dê a sua opinião”, “diga o que pensa”, se não tiver por objetivo, de fato, observar o seu pensamento a respeito, mesmo que não seja ainda cientificamente correto.

A essas orientações acrescentamos a necessidade de quando o avaliador possuir a intenção de solicitar o entendimento do avaliado sobre determinada obra, autor, teoria ou qualquer outra unidade de leitura específica, deixar isso de forma inequívoca. Isto evita que o avaliado disserte de forma generalizada e sem fundamento ou ainda, sem coerência.

A elaboração de questões subjetivas nos instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem não é importante só porque seja provocadora do raciocínio do estudante, mas também para não desenvolver nela a cultura da “prova objetiva” com exclusividade, de modo que quando um professor elaborar questões subjetivas isso lhe cause estranheza. Como parece ser o caso explicitado na fala do Estudante Avaliação Formativa, quando ao ser perguntado sobre os pontos negativos da avaliação da aprendizagem respondeu: *Apenas a forma de alguns professores passarem com frequência **avaliações subjetivas*** (Quadro 15, categoria: 1. Aplicação de avaliação subjetiva).

A respeito de questões/itens objetivos, Hoffmann (2003) diz que, ao contrário do que muitos pensam, não é fácil elaborar teste objetivo e explica que “requer um tempo considerável, muita paciência, uma certa dose de habilidade criativa e um conhecimento total dos processos vivenciados pelo grupo a que será aplicado o teste, além da clareza acerca das noções e dos objetivos que estão sendo investigados” (p. 128). Também passa as seguintes orientações:

- Formule a questão de forma que só possa haver uma resposta correta.
- Evite mutilar as frases a completar, para que não se perca o sentido.
- Em questões de lacunas é preferível colocar o espaço em branco ao final da questão a pô-lo no começo. É melhor escrever o item de maneira que o problema seja apresentado antes de aparecer o espaço em branco.
- Certifique-se de que o problema apresentado ao estudante está bem explícito na pergunta introdutória e/ou no corpo-tronco da questão (HOFFMANN, 2003, p. 142).

Nesse tipo de questão é interessante o conselho de Hoffmann (2003) no sentido de que o avaliador se coloque no lugar do avaliado e faça a si mesmo perguntas, por exemplo: “Como será interpretado este item por alunos desta idade? Há ambiguidades na redação? O sentido é claro e preciso? O item investiga conhecimento significativo? Será ele demasiado

longo? Relaciona-se claramente com os objetivos importantes do curso?” (p. 128).

Entendemos que esses mesmos questionamentos são aplicáveis às questões subjetivas, que exigem respostas dissertativas escritas, do mesmo modo que compreendemos que questões objetivas, desde que bem elaboradas, também proporcionam aprendizagem e desenvolvimento para o estudante. Ambas as questões, de natureza objetiva e subjetiva, são válidas, porém, vemos as questões subjetivas como mais oportunizadoras da liberdade de pensar do estudante, do exercício da reflexão e da crítica, da prática da autoavaliação, da construção da autonomia.

Não podemos perder de vista os pressupostos de que a educação abrange os processos formativos, sendo inspirada no princípio de liberdade e que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O que ao nosso entendimento requer mais o desenvolvimento do senso crítico, da reflexão, do posicionamento e do juízo de valor, que encontra mais ressonância em questões subjetivas.

Se como relata Silva (2003), “optarmos por um projeto de sociedade baseado na lógica do mercado, a educação é um meio de formação de produtores e consumidores, reduzindo a natureza de ser cidadão a fazer parte de maneira *in conteste* do mercado” (p. 8), talvez as questões objetivas sejam suficientes para formar pessoas competitivas, numa perspectiva mais seletiva, classificatória e excludente. Já se o propósito for “por um projeto societário emancipador que busca a humanização dos sujeitos e da própria sociedade, a educação é um *locus* de formação de cidadãos que se inserem não somente no mercado, mas na complexidade da teia sociopolítico-econômica e cultural” (p. 9), as questões subjetivas se tornam mais importantes, não exclusivas, porque proporcionam a formação do educando numa perspectiva mais crítica, de posicionamento, “na condição de indivíduos históricos que se compreendem comprometidos com a construção de um mundo mais justo, solidário, ético” (loc. cit.), numa perspectiva mais humana, solidária e inclusiva.

Formar cidadãos é uma tarefa mais difícil e se torna mais perigosa que formar trabalhadores. A cidadania é uma ameaça à competitividade. A objetividade sozinha coloca a escola no papel de preparar os alunos para a força de trabalho da nova organização mundial: competitivos e consumidores, apenas isso. A subjetividade coloca a escola diante da necessidade de formar cidadãos críticos, questionadores, participativos e propositivos para uma sociedade em permanente transformação, pela via de uma educação formativa-constructiva contrapondo-se à educação formativa-reprodutiva.

Finalizamos a análise com as falas²⁹ dos estudantes que estão relacionadas a duas questões subjetivas: 1) O que você viu como mais negativo na forma de seus professores avaliaram a aprendizagem (Quadro 15)? 2) De modo geral, o que você tem a dizer sobre a forma de avaliação da aprendizagem no IFAM, *Campus Lábrea*, considerando sua vivência escolar em 2019 (Quadro 16)?

As respostas foram distribuídas em categorias conforme as perguntas e dispostas nos dois quadros com a indicação das respectivas categorias, dos pseudônimos e das respostas, sobre as quais trazemos algumas análises. As respostas identificadas com * à frente do número identificador do/a estudante já foram objeto de análise em tópicos anteriores, portanto, não serão objeto de nova análise neste momento.

Quadro 15 - Pontos mais negativos na forma de avaliação em 2019

Categoria	Estudante	Fala
1) Aplicação de avaliação subjetiva.	1) Avaliação formativa.	<i>*1) Apenas a forma de alguns professores passarem com frequência avaliações subjetivas;</i>
2) Trabalho em grupo, desinteresse dos estudantes.	1) Avaliação Somativa. 2) Seminário. 3) Prova Oral. 4) Pisa OCDE. 5) Avaliação de Currículo 6) Avaliação diagnóstica. 7) Avaliação SAEB. 8) Portfólio Acadêmico. 9) Prova Oral.	<i>1) Não lembro. 2) Não sei. 3) Quando passavam trabalho em grupo. Eu sei que o trabalho em grupo é bom para os alunos, mas quando eles passavam trabalhos alguns alunos não se interessavam em se reunir para fazer o trabalho. Muitas vezes fiz os trabalhos sozinha. 4) Trabalho em equipe. 5) Trabalho em equipe, pois muitos alunos não correspondiam com a sua parte no trabalho. 6) Não há resposta. 7) Nula. 8) Nada. 9) Não sei</i>
3) Imposição de conteúdo, ausência de explicação de conteúdo.	1) Exames Escolares. 2) Prova Escrita.	<i>*1) A forma como os professores impõem os conteúdos a serem estudados. 2) A falta de explicação até que todos os alunos entendessem o conteúdo completo.</i>
4) Falta de prática (didática?)	1) Avaliação por Projeto. 2) Avaliação Reguladora. 3) Avaliação Dialógica.	<i>*1) O cronograma de avaliação. *2) Tem professor que não inova o processo de aprendizagem. 3) Muitas vezes a avaliação escrita atribuía metade da nota do bimestre. *3) Alguns professores davam o aviso de que aplicaríamos uma prova muito próxima à data que ela seria realizada, assim, tínhamos muito pouco tempo para estudar.</i>
5) Falta de aulas práticas	1) Avaliação mediadora.	<i>*1) A falta da prática (*subentendida como atividades práticas).</i>

²⁹ Os Quadros 15 e 16 são representativos das falas dos/as estudantes participantes do estudo, conforme consta na lista de pseudônimos do Quadro 12.

6) Falta paciência aos/às professores/as	1) Avaliação Construtiva.	1) <i>Eles não tinham paciência com aqueles que não entendiam direito o assunto e tinha outros que não explicavam direito.</i>
7) Avaliar para dar nota	1) Debates.	*1) <i>A forma como eles avaliavam: só pela nota e não pelo conhecimento em si.</i>
8) Os erros não são levados em consideração para rever as lacunas de aprendizagem	1) Autoavaliação. 2) Avaliação Institucional.	*1) <i>Que muitos só olhavam os erros.</i> *2) <i>Alguns professores preferiam não dizer os erros e acertos, não comentavam os erros em avaliações e não discutiam com o aluno como melhorar.</i>

Fonte: Produzido pelo autor, abr./2021

Neste quadro, chama à atenção a insatisfação de alguns estudantes com os trabalhos em grupo (categoria 2) como forma de realizar a avaliação da aprendizagem, como fica claro em algumas falas dos/as Estudantes: Prova Oral e Avaliação de Currículo, além do/a Pisa OCDE, que também percebe o trabalho avaliativo em equipe do ponto de vista negativo.

- Estudante: Prova Oral - *Quando passavam trabalho em grupo. Eu sei que o trabalho em grupo é bom para os alunos, mas quando eles passavam trabalhos alguns alunos não se interessavam em se reunir para fazer o trabalho. Muitas vezes fiz os trabalhos sozinha.*

- Estudante: Avaliação de Currículo - *Trabalho em equipe, pois muitos alunos não correspondiam com a sua parte no trabalho.*

Trabalhos individuais e em equipe estão previstos no inciso II do Artigo 137 da Resolução nº 94 - CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015. A vivência docente entre junho de 2017 e dezembro de 2018 no IFAM, *Campus Lábrea*, na disciplina de “Noções de Elaboração de Relatórios” mostrou que as atividades avaliativas em grupos quase sempre resultavam no que foi enunciado pelo/a Estudante: Prova Oral: um por todos e todos por um, ou seja, um trabalhando por todos e todos sendo avaliados pelo trabalho de um. Mas isso só aconteceu até o momento em que os trabalhos em grupos eram apenas escritos. Mudou-se a dinâmica: além da escrita, a apresentação oral, seguida das considerações do professor sobre o desempenho de cada estudante, enriquecendo as falas e se posicionando sobre possíveis equívocos ou distorções no entendimento do conteúdo abordado, ou seja, confrontando no sentido luckesiano.

Sobre isso, é importante dizer que todo instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem precisa ser capaz de permitir que o avaliador faça o acompanhamento do envolvimento e desenvolvimento do avaliado em relação ao objeto da aprendizagem. Com isso, queremos passar o entendimento de que, apesar da legitimidade e importância dos trabalhos em grupo/equipe, sua elaboração, aplicação e análise precisa ser feita de tal forma que o avaliador possa identificar a participação e o envolvimento de cada

estudante na construção das respostas. Sem isso, o ato avaliativo só vai até a descrição da realidade global, não permitindo a análise das participações individuais, conseqüentemente, não servindo de subsídio confiável para uma tomada de decisão segura em direção ao terceiro passo, a intervenção.

Neste sentido, Luckesi (2011) diz que todos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem são úteis e podem ser utilizados. Entretanto, alerta: “Ao se elaborar instrumentos de coleta de dados, algumas variáveis devem ser levadas em conta” (p. 305), uma dessas variáveis é o acompanhamento, o que se acentua ao se referir aos objetivos, às qualidades metodológicas e à adequação dos instrumentos às finalidades. Além disso, diz que:

Contudo, o que devemos observar é se os instrumentos que estamos utilizando são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades metodológicas necessárias de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 305).

Luckesi (2011) continua reforçando a pertinência e a adequação às finalidades, esclarecendo que:

Quanto à *adequação dos instrumentos* de coleta de dados às finalidades às quais estes se destinam, importa ter presente que o instrumento precisa coletar exatamente os dados necessários para descrever o desempenho do educando que estamos precisando descrever, - nem mais nem menos, somente os necessários. Essa é uma regra preciosa (LUCKESI, 2011, p. 305).

Os cuidados na elaboração de determinado instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem são muitos, mas estes são essenciais: atender aos objetivos da aprendizagem, ser adequado às finalidades às quais se destina, ser elaborado, segundo rigorosa regra metodológica de modo que possibilite a descrição da realidade, a análise da qualidade da realidade (aprendizagem) e a tomada de decisão acertada.

Como bem lembra Luckesi (2011), “Se a coleta de dados for distorcida, nossa leitura da realidade será distorcida, como também serão distorcidas as decisões que tomarmos com base nela” (p. 310). Um ato avaliativo distorcido não prejudica tanto o/a educador/a, mas pode prejudicar muito o/a estudante, pois, pode deixar um déficit de aprendizagem, pode motivar o desestímulo e até pode provocar uma desistência ou reprovação injusta.

Ainda nas falas representadas no Quadro 15, categorias 3, 4 e 6, o estudo revela algumas percepções do ponto de vista negativo, explicitados por alguns estudantes, diretamente relacionado à prática pedagógica, à falta de acolhimento docente, a exemplo do que disse o/a Estudante: Prova Escrita:

- *A falta de explicação até que todos os alunos entendessem o conteúdo completo.*

Partindo-se do pressuposto de que o produto da ação de ensinar é a aprendizagem pelo aprendente, se não conseguirmos chegar a esse resultado, não teve serventia nossa ação. Nesse aspecto, Silva (2004) lembra que “Falar em uma avaliação formativa reguladora é fazer opção por uma educação que supere a crise do paradigma educacional centrado no ensino, onde a escola apenas se responsabiliza por ensinar de forma linear e uniforme, ficando à sorte dos alunos aprenderem” (p. 8).

- Estudante: Avaliação Dialógica - *Muitas vezes a avaliação escrita atribuía metade da nota do bimestre.*

Esta é uma fala que denuncia uma certa inobservância da legislação educacional para o processo educativo, já que as diretrizes nacionais preveem 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. Essas diretrizes são, teoricamente, acolhidas no âmbito institucional. Nesse caso específico, supomos que, do ponto de vista operacional, o processo avaliativo está a serviço da exclusão.

- Estudante: Avaliação Construtiva - *Eles não tinham paciência com aqueles que não entendiam direito o assunto e tinha outros que não explicava direito.*

Uma das condições prévias do ato de avaliar apresentadas por Luckesi (2011) é a predisposição psicológica para o acolhimento da realidade. “Para ter essa disposição de acolher a realidade, importa estar atento a ela” (p. 269). Isso significa estar atento à realidade afetiva, cognitiva e psicossocial do estudante. Há que se considerar que a realidade é marcada pelas dificuldades de alguns estudantes em compreenderem os conteúdos estudados. Assim, Luckesi é enfático em dizer: “O educador que avalia a aprendizagem é o adulto da relação pedagógica: por isso, deve possuir a disposição de acolher o que ocorre com o educando e, a partir daí, encontrar um modo de agir que seja construtivo” (p. 268). É esse acolhimento que entendemos ser objeto de reclamação do/a estudante “Avaliação Construtiva” sobre a falta de paciência por parte do/a educador/ra. Luckesi (2011a.) define a “avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo” (p. 205).

Quadro 16 - Percepção geral dos estudantes sobre o processo avaliativo no IFAM em 2019

Categoria	Aluno	Fala
1) Ensino-aprendizagem de boa qualidade.	1) Avaliação Formativa 2) Avaliação Somativa. 4) Seminário. 3) Avaliação Diagnóstica.	1) <i>O ensino é de boa qualidade</i> 2) <i>Que tem uma aprendizagem muito boa.</i> 3) <i>Tenho a dizer que a forma de aprendizado é boa. Mas aprende quem quer!</i> 4) <i>Eu como aluna sou bem grata pelo conhecimento que recebo durante cada aula</i>
2) Forma de avaliação entre satisfatória, boa, muito boa, excelente e inovadora, mas que pode melhorar.	1) Avaliação Formativa. 2) Avaliação por Projetos. 3) Avaliação Reguladora. 4) Pisa OCDE. 5) Avaliação Dialógica 6) Prova Escrita e Avaliação Construtiva. 7) Exames Escolares 8) Autoavaliação. 9) Avaliação SAEB. 10) Avaliação Mediadora. 11) Avaliação Emancipatória. 12) Portfólio Acadêmico.	1) <i>A forma de avaliação é satisfatória. Eles nos avaliavam de muitas formas, usavam muitos critérios, o que de fato era ótimo</i> 2) <i>Muito boa no geral, e até ótima por parte de alguns professores.</i> 3) <i>As formas de avaliação dos professores são realmente muito boas, pois facilitam muito com que os alunos venham conseguir entender e fixar o conteúdo que eles vêm ministrando ao decorrer das aulas.</i> 4) <i>Para mim está boa.</i> 5) <i>A forma de avaliação tá boa</i> 6) <i>Acho excelente.</i> 7) <i>É uma forma de avaliação muito boa.</i> 8) <i>Inovadora comparada a outras formas que já havia visto.</i> 9) <i>Boa, mas talvez possa melhorar. Precisa ter mais avaliações práticas, para aplicarmos nossos conhecimentos.</i> 10) <i>A forma de avaliação do IFAM, Campus Lábrea, tem seus pontos positivos e negativos, sendo a maioria positiva.</i> 11) <i>Bem didática, formal e legal.</i> 12) <i>Muito significativa.</i>
3) Professores: • Bons • Incoerentes • Complicadores	1) Avaliação Dialógica. 2) Prova Oral. 3) Avaliação Diagnóstica. 4) Avaliação Mediadora. 5) Avaliação Institucional. 6) Avaliação Construtiva. 7) Avaliação por Projetos 8) Prova oral 9) Avaliação Mediadora 10) Debates 11) Pisa OCDE 12) Exames Escolares	1) <i>A maioria dos professores explicam super bem!</i> 2) <i>Bem todos os professores são bons.</i> 3) <i>Tenho professores ótimos, ensinam da forma mais nítida e específica possível.</i> 4) <i>os professores fazem suas avaliações de uma forma diferenciada dos demais, o que é uma coisa muito boa, pois é uma forma de dialogar melhor com o aluno e assim fazer com que a convivência aluno e professor seja de um modo mais positivo.</i> 5) <i>As oportunidades e até mesmo as didáticas usadas pelos professores do Instituto são muito boas, comparada às de outras escolas do município. Foi gratificante e de crescimento intelectual e pessoal, estudar no IFAM.</i> 6) <i>A maioria dos professores são bem profissionais e sabem fazer o papel direito.</i> *7) <i>Tem professor que exagera nas suas avaliações. Às vezes os professores passam de 60 a 70 atividades pra fazer, sendo que nem entendíamos o assunto ainda.</i> *i8) <i>[...] mas acredito que outros deixaram um pouco a desejar.</i> *9) <i>[...] apesar de algumas falhas que acabavam nos prejudicando, falhas resultantes da falta de planejamento de alguns docentes.</i>

	<p>10) Alguns passam a prova e às vezes tem coisas que cai na prova que os professores nem tinham explicado.</p> <p>11) Mas, às vezes o aluno tira nota ruim não é porque não prestou atenção e sim porque algumas coisas que caíam a gente não tinha visto, como aconteceu uma vez na nossa sala, o professor teve que cancelar a prova porque não tinha passado aquele determinado conteúdo, e nem um dos alunos conseguiu responder.</p> <p>12) Algumas disciplinas são bem difíceis de entender e tem professores que fazem questão de complicar mais ainda. Tem professores que pensam que nós só temos a disciplina deles para se preocupar.</p>
--	--

Fonte: Produzido pelo autor, abr./2021

A maioria das falas descritas no quadro 16 são representativas de um processo de ensino e de aprendizagem, no qual as diretrizes teóricas encontram bem mais ressonância nas práticas docentes, caracterizando uma avaliação mais próxima dos aspectos formativos, reguladores e mediadores.

A categoria “Ensino-aprendizagem de boa qualidade”, traz nas falas dos/as Estudantes: Avaliação Somativa, Seminário e Avaliação Diagnóstica, a demonstração de um resultado de aprendizagem mais positiva, portanto, mais animadora. Tudo isso como resultado do compromisso de educadores/as com a qualidade dos serviços pedagógicos que prestam aos seus educandos e à comunidade educativa local.

- Estudante: Avaliação Formativa - *O ensino é de boa qualidade.*
- Estudante: Avaliação somativa - *Que tem uma aprendizagem muito boa.*
- Estudante: Seminário - *Tenho a dizer que a forma de aprendizado é boa. Mas aprende quem quer!*
- Estudante: Avaliação Diagnóstica - *Eu como aluna sou bem grata pelo conhecimento que recebo durante cada aula.*

Podemos dizer, que por estas falas é possível vislumbrar o provável início de projeto societário emancipador, no qual a escola se apresenta com mais tendência para formar sujeitos, possivelmente melhor preparados, para o exercício da cidadania e para a construção da autonomia, por estar inserida num processo de ensino mais preocupado com a aprendizagem.

A categoria 2, do Quadro 16, confirma essa visão do processo de ensino e de aprendizagem pelas respostas positivas em relação à avaliação da aprendizagem. As falas dos/as estudantes revelam uma forma de avaliação entre satisfatória, boa, muito boa, excelente e inovadora, mas que pode melhorar.

- Estudante: Avaliação Formativa - *A forma de avaliação é satisfatória. Eles nos avaliavam de muitas formas, usavam muitos critérios, o que de fato era ótimo.*
- Estudante: Avaliação por Projetos - *Muito boa no geral, e até ótima por parte de alguns professores.*
- Estudante: Avaliação Reguladora - *As formas de avaliação dos professores são realmente muito boas, pois facilitam muito com que os alunos venham conseguir entender e fixar o conteúdo que eles vêm ministrando ao decorrer das aulas.*
- Estudante: Prova Escrita e Avaliação Construtiva - *Acho excelente.*
- Estudante: Exames Escolares - *É uma forma de avaliação muito boa.*
- Estudante: Autoavaliação - *Inovadora comparada a outras formas que já havia visto.*
- Estudante: Avaliação SAEB - *Boa, mas talvez possa melhorar. Precisa ter mais avaliações práticas, para aplicarmos nossos conhecimentos.*
- Estudante: Avaliação Mediadora - *A forma de avaliação do IFAM, Campus Lábrea, tem seus pontos positivos e negativos, sendo a maioria positiva.*
- Estudante: Avaliação Emancipatória - *Bem didática formal e legal.*
- Estudante: Portfólio Acadêmico - *Muito significativa.*

Embora essas falas sejam reveladoras da satisfação dos/as estudantes em relação ao processo de avaliação da aprendizagem no IFAM, Campus Lábrea, não se pode ignorar ou deixar de considerar, que elas também podem ser reveladoras de mentes acostumadas com a cultura dos exames escolares consubstanciados no “Bicho Papão”, isto é, a prova escrita de cunho classificatório, seletivo e excludente, como herança do ensino fundamental. Se assim for, é evidente que ao se depararem com um processo de avaliação mais aberto ao diálogo, mais diversificado nos seus instrumentos e que se utiliza, embora que de forma incipiente, de formas ativas de ensinar e avaliar, os estudantes obviamente irão ver isso como uma diferença substancial.

Isto fica evidenciado na fala da “Autoavaliação”: *Inovadora comparada a outras formas que já havia visto* e da “Avaliação Formativa”: *Eles nos avaliavam de muitas formas, usavam muitos critérios, o que de fato era ótimo*. Essas falas são muito significativas do ponto de vista tanto da diversificação dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, assim como dos aspectos democrático e dialógico, legitimados na discussão dos critérios.

Mas revelam também que ainda não é uma prática de todos os docentes, como fica claro na fala da “Avaliação por Projetos”: *Muito boa no geral, e até ótima por parte de alguns professores*. Além disso, é um processo que tem o que melhorar, revelação da fala da

“Avaliação SAEB”, que reclama inclusive da falta de avaliações práticas, não só fundamental, mas indispensável em cursos que também formam tecnicamente, como é o caso das turmas que participaram da pesquisa: *Boa, mas talvez possa melhorar. Precisa ter mais avaliações práticas, para aplicarmos nossos conhecimentos.*

A categoria 3, do Quadro 16, é rica na percepção dos/as estudantes em relação à diversidade de comportamentos docentes. Há falas que revelam professores que explicam bem, professores que são bons, professores ótimos que ensinam da melhor maneira possível, pois, diferenciam as avaliações, dialogam e tornam a convivência, professor x aluno, o mais positiva e agradável possível, com boa didática e bons profissionais que sabem fazer o seu papel direito, como se pode constatar nas falas abaixo:

- Estudante: Avaliação Dialógica - *Maioria dos professores explicam super bem!*

- Estudante: Prova Oral - *Bem, todos os professores são bons.*

- Estudante: Avaliação Diagnóstica - *Tenho professores ótimos, ensinam da forma mais nítida e específica possível.*

- Estudante: Avaliação Mediadora - *Os professores fazem suas avaliações de uma forma diferenciada dos demais, o que é uma coisa muito boa, pois é uma forma de dialogar melhor com o aluno e assim fazer com que a convivência aluno e professor seja de um modo mais positivo.*

- Estudante: Avaliação Institucional - *As oportunidades e até mesmo as didáticas usadas pelos professores do Instituto são muito boas, comparada às de outras escolas do município. Foi gratificante e de crescimento intelectual e pessoal, estudar no IFAM.*

- Estudante: Avaliação Construtiva - *A maioria dos professores são bem profissionais e sabem fazer o papel direito.*

Mas, há também falas de insatisfação com a prática docente, como as que seguem abaixo:

- Estudante: Avaliação por Projeto - *Tem professor que exagera nas suas avaliações. Às vezes os professores passam de 60 a 70 atividades pra fazer, sendo que nem entendíamos o assunto ainda.*

- Estudante: Prova oral - [...], *mas acredito que outros deixaram um pouco a desejar.*

- Estudante: Avaliação Mediadora - [...] *apesar de algumas falhas que acabavam nos prejudicando, falhas resultantes da falta de planejamento de alguns docentes.*

- Estudante: Debates - *Alguns passam a prova e às vezes tem coisas que cai na prova que os professores nem tinham explicado.*

- Estudante: Pisa OCDE - *Mas, às vezes, o aluno tira nota ruim não é porque não*

prestou atenção e sim porque algumas coisas que caíam a gente não tinham visto, como aconteceu uma vez na nossa sala, o professor teve que cancelar a prova porque não tinha passado aquele determinado conteúdo, e nem um dos alunos conseguiu responder.

- Estudante: Exames Escolares - *Algumas disciplinas são bem difíceis de entender e tem professores que fazem questão de complicar mais ainda. Tem professores que pensam que nós só temos a disciplina deles para se preocupar.*

São falas que denunciam outras configurações entre a prática pedagógica e as diretrizes teóricas nacionais e locais. Não vemos nelas críticas pessoais, mas manifestações que revelam sonhos com uma educação de qualidade e um ensino de inclusão. Do ponto de vista da docência, vemos nestas falas um indicativo da necessidade de reflexão, de autoavaliação, de busca por diálogo, da necessidade de reposicionamento pedagógico e de busca por atualização profissional.

Que fique claro! Não estamos aqui apontando culpados/as, mas revelando a qualidade da realidade do processo de ensino e de aprendizagem pela via da percepção discente. Todavia, não podemos nos omitir sobre alguns apontamentos importantes:

- pedagogicamente, o docente/professor é autoridade máxima no processo de ensino e de aprendizagem, é dele que os estudantes mais dependem;
- ninguém pode ensinar ao professor o que ele precisa saber, porque são diversas, múltiplas as exigências de cada contexto educacional;
- ressignificar a avaliação significa tomar consciência de novos tempos, resgatando o encantamento da escola para jovens e crianças, para muito além de simplórias determinações burocráticas;
- ser atrevido é uma marca do professor; indignar-se com a realidade opressora e tecer superações é característica do ser docente;
- ser educador é gestar em si a sensibilidade pedagógica da inconformidade, da incompletude, do inacabamento, do indeterminismo, se lançando na empreitada de não se contentar com as explicações fáceis, superficiais, nem com a rotina mecânica que ofusca, muitas vezes, a criticidade e a criatividade. (SILVA, 2003, p. 14).

Para nós, isto significa que o educador deve assumir uma postura crítico-reflexiva perante sua prática e o seu sistema de ensino, mostrando que não está na escola como técnico, mas como formador-transformador. Ou seja, não vai à sala de aula apenas para ministrar conteúdos, mas, fundamentalmente, para transformar sua realidade, transformando-se e ajudando os estudantes a se transformarem também.

Dimenstein (1998) reclama que “O mal da educação é que há técnicos demais dando

opinião aos educadores, e educadores demais ouvindo a opinião de técnicos” (p. 23). Silva (2003) lembra que “Como sujeitos históricos os aprendentes possuem caminhos de aprendizagem diferenciados, que se torna objeto de investigação do professor e da escola para adequar o trabalho pedagógico e as estruturas escolares às suas singularidades” (p. 33-34). Isto significa que o educador deve estar atento para o fato de que “O cenário educativo possui singularidades que desqualificam quaisquer tentativas de reprodução de didáticas prontas, receituários de ensino” (op. cit., p. 35).

Talvez, seja isso que as falas insatisfeitas dos estudantes estejam querendo mostrar: temos diferenças, aprendemos diferente, em tempos diferentes, por metodologias diferentes, em condições sociais diferentes. É aqui que entra o papel investigativo do/a educador/a e a necessidade do diagnóstico. É aqui também que cabe o repensar do/a educador/a sobre sua prática. Como explica Silva (2003), “É fundamental nos perguntar e nos inquirir porque organizamos e materializamos nosso trabalho de um jeito e não de outro. Em que bases políticas, epistemológicas e axiológicas se firmam (*sic*) nossa prática educativa” (p. 36).

Reflexões dessa natureza podem levar o/a educador/a a compreender que “Desenvolver formas de ensinar e de aprender que integrem os sujeitos, construindo uma rede de aprendizagens e ensinagens, torna-se um imperativo pedagógico” (SILVA, 2003, p. 39). É demonstrativo de “Uma práxis educativa que pressupõe um posicionamento político-pedagógico que desvele os mecanismos de reprodução das pressões de uma sociedade estratificada e também, e, sobretudo, colabore para a superação” (Op. cit., p. 45). Essa percepção do professor Janssen Felipe da Silva nos põe diante do imperativo da “atuação” de que Stephen Ball tanto fala na sua obra. Atuação que desautoriza a representação exclusiva dos contextos externos, que torna o global também local. A atuação nessa acepção é uma necessidade imperiosa e urgente de acontecer nas escolas públicas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta investigação orientada pelo ciclo de políticas de Ball e colaboradores, entendemos que há diferentes contextos influenciadores, produtores de textos e da prática que, em alguma medida, podem potencializar ou não o desenvolvimento de uma educação socialmente referenciada, que se efetiva a partir da avaliação da aprendizagem e se concretiza em múltiplos espaços, diferentes sujeitos e instituições.

A partir disso, consideramos que a estrutura avaliativa vigente traz, através do Pisa, o olhar global para os resultados educacionais em relação aos países que participam desse sistema avaliativo. No contexto nacional brasileiro, o Saeb, representa o olhar nacional sobre a qualidade da sua própria avaliação, o que representa o olhar do Governo Federal sobre o desempenho do seu próprio sistema educacional, das escolas e dos estudantes. A avaliação institucional é uma espécie de autoavaliação da instituição escolar, um olhar sobre a gestão, os cursos e o desempenho dos estudantes, configurando-se como avaliação interna. A avaliação da aprendizagem escolar é o olhar do/a professor/a sobre o desempenho aprendente, restando ignorado o olhar do estudante no processo avaliativo.

Foi a partir do conhecimento desta realidade, da atual estrutura de avaliação educacional: avaliação externa internacional (Pisa), avaliação interna nacional (Saeb), avaliação institucional e avaliação da aprendizagem, que buscamos incluir uma nova percepção avaliativa, a do estudante. Fez-se isso como forma de abrir caminhos para a construção de uma escola onde todos possam dizer a sua palavra, sempre para a melhoria dos sujeitos e da sociedade. Deste modo, significa que objetivamos analisar a percepção de estudantes do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, *Campus Lábrea* sobre a avaliação da aprendizagem.

Assim, a quinta seção deste estudo, representa o olhar discente, a percepção das/os estudantes sobre o processo avaliativo na escola, olhar que, a partir da atenção reflexiva e autocrítica docente, pode desencadear melhoria significativa na avaliação da aprendizagem, com reflexo na qualidade dos serviços educativos prestados pelo IFAM, *Campus Lábrea*, a sua comunidade escolar e social. Dada a devida importância pela gestão, no sentido de tomar de decisões e adotar estratégias para a melhoria, os resultados da percepção discente podem ter reflexos positivos, inclusive, na avaliação do Pisa. Ressalte-se que o resultado deste estudo, por si só, é apenas demonstração da qualidade da realidade educacional na instituição. A melhoria só se efetivará no âmbito das tomadas de decisões do corpo docente e da gestão institucional.

Os resultados deste estudo trazem algumas revelações fundamentais.

A primeira revelação – Ficou claro que a proposta pedagógica do IFAM é de uma Pedagogia Construtiva, mas ainda há uma prática tradicional, embora realizada por alguns e não por todos/as professores/as. Fato constatado pela análise comparativa cuidadosa entre os dados produzidos em campo e o teoricamente descrito nos respectivos documentos institucionais feitas à luz das teorias que dão base fundamental a este estudo e dos autores com os quais dialogamos no percurso da pesquisa. Isso foi revelado nas respostas dos discentes participantes da pesquisa, demonstrando uma prevalência da Pedagogia Tradicional legitimada nas provas (forma de elaboração, exagero de questões, predominância de subjetividade), na forma de correção e feedback, e até na inconsistência entre o que era ensinado e o que era cobrado nas provas, considerando a prática no decorrer do ano letivo de 2019.

Esta revelação da percepção discente é um indicativo de que ainda há escolas públicas brasileiras que continuam usando as luzes pedagógicas opacas do passado para olhar a educação do presente. Talvez, por isso, Corazza já em (2002) tenha anunciado: “Procuram-se outros modos de olhar e outras palavras para ver e dizer, diferentemente, a educação de agora” (p. 67, grifo nosso). Esse anúncio, feito há dezenove anos, já está envelhecido, mas continua atual e valendo. Muitos educadores ainda veem a escola atual, no contexto atual, mas com as cataratas³⁰ pedagógicas do passado.

A segunda revelação – De acordo com a percepção dos estudantes não se constatou, na prática pedagógica no IFAM, *Campus Lábrea*, o desenvolvimento de uma política pedagógica “produzida” na atuação, pelo menos no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Já que não se verificou indícios de mudanças substanciais, ao contrário, observa-se mais uma política mista de “implementação não criativa” e de “encaixe”, configurada entre o atendimento de algumas diretrizes definidas nos documentos normativos do contexto da produção de textos e os princípios pedagógicos da Pedagogia Tradicional, embora que não totalmente, mas com predominância.

Neste sentido, entendemos que o contexto local ainda não consegue influenciar o global, realizar a glocalização, considerando que as respostas locais só podem ser repensadas e construídas no contexto da prática, se esta não for apenas um processo de “implementação não criativa” das políticas advindas de outros contextos, mas se se tornar uma atuação

³⁰ Catarata é o embaçamento (opacidade) do cristalino, que provoca perda progressiva e indolor da visão. A visão pode ficar embaçada, perder o contraste e serem visíveis halos em torno de luzes. Os médicos conseguem reconhecer a catarata ao examinar o olho com um oftalmoscópio ou lâmpada de fenda.

pedagógica decodificativa (interpretativa), ressignificativa e reconstrutiva. Logo, exige um olhar mais atento ao que ocorre nos contextos particulares e entre os sujeitos que deles participam, no caso da escola - professores, funcionários, pais e mães, alunos – que possa ter influência para a ressignificação e reprodução dessas políticas. Essa necessária construção local não foi constatada no contexto da prática. Isso não é o pesquisador que fala, nem as teorias, nem os autores, é o estudo que revela nas palavras das/os participantes da pesquisa, os estudantes, que vivenciam a prática cotidiana.

Diante do revelado pelo estudo: de uma Pedagogia Construtiva consubstanciada nas diretrizes pedagógicas do IFAM, mas ainda não afirmada predominantemente na prática pedagógica, entendemos ser importante adotar algumas mudanças que podem trazer melhorias. Dividimos essas mudanças em dois eixos: institucional e profissional.

No eixo institucional sugerimos:

- elaborar o PPPI do IFAM, *Campus Lábrea*, já que é neste documento que se delineiam tanto o modelo de sociedade, de homem e de educação que a escola pretende desenvolver, bem como a direção da prática educativa e os critérios da avaliação;
- pautar o PPPI numa perspectiva pedagógica construtiva, que possibilite desenvolver a avaliação da aprendizagem como um processo de acompanhamento investigativo, diagnóstico, formativo, regulador, mediado para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de transformarem-se, firmando-se sem se enganar e sem negar a outros essa mesma possibilidade;
- desenvolver estratégia administrativa, política e pedagógica que possibilite o acompanhamento efetivo do planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem;
- propiciar processos formativos que viabilize a construção de conhecimento e aprofundamento pedagógico a todo o corpo docente institucional;
- desenvolver a cultura da Avaliação Diagnóstica da Percepção Discente (ADPD), que é diferente da avaliação diagnóstica de conteúdos prevista para acontecer no início de cada etapa escolar.

No que se refere ao corpo docente entendemos ser importante, entre outras ações:

- atuar de forma crítica e reflexiva sobre o currículo escolar e as diretrizes políticas e pedagógicas externas e internas, como forma de não se tornar apenas reprodutor de conhecimentos e cumpridor de orientações, mas buscar superar a performatividade

e a competitividade desumana. É tentar fazer as ideias locais se tornarem presentes no contexto global;

- acolher o estudante na sua condição existencial, psicológica, social, cognitiva e afetiva para a partir daí nutri-lo com conhecimentos significativos e úteis, sustentando-o com orientações mediadoras e propiciadoras da aprendizagem como direito social de todos, sempre confrontando-o, no sentido de mostrar caminhos possíveis, além dos que ele pensa, para ajudá-lo a formar-se integralmente;
- adotar o diálogo horizontal como mediador em todas as relações: com estudantes, colegas de profissão, família e comunidade; lembrando sempre que é o adulto da relação pedagógica, e que, pela sua formação e experiência, é portador de melhores condições profissionais para orientar a organização da vida do estudante.

Quando dizemos que cada docente precisa ser atuante é no sentido de interpretar as políticas educacionais globais no contexto das necessidades, particularidades e limitações locais, trabalhando política e pedagogicamente pelo local para o global e não pelo global e para o global. Isso implica ressignificar e devolver, produzir localmente para influenciar globalmente, mostrando que o local cabe no global.

Ao dizermos que o local cabe no global, estamos sugerindo que o que for ressignificado no contexto local pode e deve ser inserido no contexto global para reconfigurar o global, devendo por este ser ressignificado para retornar ao local, criando um movimento permanente de troca de influências, de recontextualização e ressignificação partilhado por atores globais e locais distantes. De tal modo mostrando que o local não deve deixar-se ser invadido pelo global sem a ele dar respostas.

Dizer que o local pode ser invadido pelo global, mas não deve dar-se por vencido, equivale a dizer que o local precisa compreender-se influenciado, mas não prisioneiro do global. Para isso, o contexto local ou da prática, precisa realizar o movimento de influência.

Essas sugestões, tanto para a instituição como para o corpo docente, se pautam no resultado deste estudo e no entendimento de que os saberes necessários para a prática pedagógica têm dimensões empírica, cultural, epistemológica e metodológica que precisam ser conhecidas, compreendidas, interpretadas e aplicadas, sempre contextualizadas e recontextualizadas.

Nesta pesquisa, consciente de não conseguir evitar todos os desvios epistemológicos, conceituais e metodológicos, compreendemos que houve um aprofundamento no que já sabíamos, corrigindo equívocos e reconstruindo conceitos. Do mesmo modo, entendemos não trazer com este estudo respostas a todas as questões que envolvem a avaliação, mas o que

podíamos fazer de melhor. Seria pretensão vã querer esgotar numa dissertação uma problemática tão complexa e ampla como é a avaliação da aprendizagem escolar.

Neste caminhar de busca, a suspeita é de que não nos descobrimos completamente, porque nos reconstruímos permanentemente. E por que trazemos isso agora, e não na introdução? Porque este é também um resultado do estudo que manifesta um processo de aprendizagem do pesquisador, caracterizando-se como uma das dimensões da pesquisa científica: o aprendizado no percurso, a contribuição do processo para quem o vivenciou.

Aprendemos porque nos lançamos corajosamente em mares desconhecidos de teorias epistemológicas e metodológicas sobre nosso objeto de estudo. Nesse mergulho, passamos por momentos de perda do fôlego que exigiram parar para respirar, momentos de recomposição, momentos de desespero e de superação. Tudo foi aprendizagem intensa, mas não definitiva.

E de que forma pensamos que contribuímos socialmente? A percepção sobre a avaliação da aprendizagem era um ponto de vista ainda não observado sob a ótica do estudante. Por isto mesmo, se tornava alheio ao conhecimento da escola, dos professores e demais profissionais que dela participam. Foi isso que este estudo revelou e torna público, com o objetivo de provocar mudanças. Entendemos que conseguimos mostrar para a escola a percepção dos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem no seu âmbito interno.

Revelar a qualidade da realidade operacional da avaliação da aprendizagem no IFAM, *Campus Lábrea* é o que entendemos que seja o reflexo social mais positivo desta pesquisa, portanto, a sua maior contribuição, por trazer o inédito, a voz dos estudantes, como viável e útil no processo pedagógico.

Acreditamos que o resultado desta pesquisa, se dada a devida importância, será contributivo para o IFAM, *Campus Lábrea*, para outras instituições, docentes dos mais diversos níveis e modalidades de ensino e profissionais da educação, desde que se sintam incomodados, insatisfeitos com tudo o que já foi dito, feito e vivido, e, no que lhe concerne, decidirem por mudar.

Entendemos que esta produção tenha sido uma oportunidade dada à voz dos estudantes e seja um estímulo à reflexão dos docentes em relação às suas práticas pedagógicas.

Estamos cientes que esta investigação apenas abre a perspectiva para novas pesquisas sobre seu enfoque. O que foi feito até aqui é apenas o início de um processo investigativo diagnóstico que tem muito mais o que revelar do que já foi revelado, mais a contribuir do que a contribuição que aqui trazemos e merece maior aprofundamento. Algo para além da pesquisa que empreendemos, isto é, a partir da nossa vivência ontológica perturbada e

perturbadora em torno da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Para finalizar, esclarecemos que os resultados deste estudo não devem soar como críticas sem fundamento, mas como revelação de um ponto de vista inédito sobre a escola, manifestado nas vozes de quem ainda não tinha sido ouvido sistematicamente, os estudantes. Também não se cogita a não necessidade da avaliação, mas a metodologia do processo avaliativo de forma a não restar equívoco prático entre avaliar e examinar, ou medir.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. *In.*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 38-55.

ALMEIDA, Osmar Neto Pio de; SILVA, Jubrael Mesquita da. A Formação Territorial e o processo de Urbanização da Cidade de Pauini (AM). **XIX Encontro Nacional de Geógrafos: pensar e fazer a geografia brasileira no século XXI – escalas, conflitos sociais e crise estrutural na nova geopolítica mundial**. 01 a 07 de julho de 2018 – João Pessoa – Paraíba. Disponível em: [downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYTToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSUZlIjtzOjQ6IjM2MjEiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiZTFhYjBkYWVmODQ4MTk1M2M5ZmMyZGY1NDdhZTBjZjMiO30%3D](https://www.repositorio.ufpb.br/handle/1892/20180). Acesso em: 20 nov. 2019.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. O Brasil e o FMI desde Bretton Woods: 70 anos de história. **REVISTA DIREITO GV**, SÃO PAULO 10(2) | P. 469-496 | JUL-DEZ 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rdgv/v10n2/1808-2432-rdgv-10-2-0469.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23. ed. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In.*: BALL, Stephen J e MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a sociedade performativa. **Educação & realidade**. 35(2):37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 12 abr. 2021.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 abr. 2021.

_____. Performatividade, privatização e pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, pp.1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nccn0ec>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as Escolas Fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BATISTA, Djane Fernandes; NUNES, Jefferson Veras. O Uso de Documentários como Ferramenta Didática no Ensino de Biblioteconomia. **REBECIN**, v.5, n.2, p.47-62, jul./dez. 2018. ISSN: 2358-3193. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/109522>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BATISTA, Eliane Regina Martins. **Educação em Ciências Naturais no currículo dos cursos de Pedagogia de Universidades Públicas Federais da Amazônia Legal brasileira**. 2017. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônia de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Cuiabá, 2017.

BOADELLA, David. **Correntes da vida: uma introdução à biossíntese**. 4. ed. Tradução Cláudia Soares Cruz. São Paulo: Summus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. Coordenação de Avaliação Educacional. **Projeto INEP/PNUD/BRA/92/002**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, Jun/1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002195.pdf>. Acesso em: 13 abr./2021.

BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil** – Humaitá (AM). Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/humaita_am. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Edição 2017 – Projeto Básico - V.6**. Disponível em: www.Inep.gov.br. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nr. 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nr. 376, de 3 de abril de 2020**: Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial de União - Publicado em: 06/04/2020 | Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 66. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Gabinete da Reitoria. **Portaria nr. 472-GR/IFAM, de 16 de março de 2020**: Suspensão, no período de 18 de março a 1º de abril de 2020 das atividades acadêmicas e administrativas presenciais no âmbito do IFAM. Disponível em: http://www2.ifam.edu.br/noticias/nota-oficial-do-ifam-covid-19/Portaria_472.2020.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nr. 188, de 3 de fevereiro de 2020:** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União - Publicado em: 04/02/2020 | Edição: 24-A | Seção: 1 - Extra | Página: 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei nr. 14.040, de 18 de agosto 2020:** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Gabinete da Reitoria. **Resolução nr. 57-CONSUP/IFAM, de 26 de dezembro de 2013:** Aprova as Normas Disciplinares do Corpo Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Disponível em: Downloads\Documents\resolucao-n57-reduzido.pdf. Acessado em: 25 mar. 2021.

_____. **Resolução nr. 94 - CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015:** Altera o inteiro teor da Resolução nº 28-CONSUP/IFAM, de 22 de agosto de 2012, que trata do Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Disponível em: Downloads\Documents\2015-resolucao-no-94-aprova-a-nova-org-did-do-ifam_2.pdf. Acessado em: 25 mar. 2021.

CARNOY, Martin. **Mundialização e Reforma da Educação:** o que os planejadores devem saber. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. *In*. ESTEBAN, Maria Tereza e ZACCUR, Edwiges (org.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 55-69.

CORNWALL, Pe. Ricardo. **Antônio Rodrigues Pereira Labre:** homem do império, político, pioneiro do progresso. Fortaleza: Premium, 2017.

DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, v.1, n. 1, p.38-39, jul./ago. 2007.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação na Educação Básica: ampliando a discussão. **Estudos em avaliação educacional**, nr. 24, Jul-Dez/2001, p. 137-146. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/980/980.pdf>. Acessado em: 12 abr. 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira. O Projeto de pesquisa como Exercício Científico e Artesanato Intelectual. *In*: MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 31-60.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Fim da Escola.** Centro de Integração Empresa-Escola. São Paulo: CIEE, 1998.

FERRARINI, Sebastião Antonio. **Lábrea: 1881 ontem – Hoje 1981**. Manaus: Imprensa Oficial, 1981.

FRANCISCO, Juliane Guimarães Gonçalves; MORAES, Dirce Aparecida Folletto de. A Autoavaliação como Ferramenta de Avaliação Formativa no Processo de Ensino e Aprendizagem. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7225_4132.pdf. Acesso em: 28 Mar/2021>.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann; GOUVEIA Neto, Sergio Cândido de. O Projeto Logos II na formação de professores em Rondônia (1976-1993): análise de uma experiência. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, e105720, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1057>. Acesso em: 28 Abr/2021.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. – 9. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. O Cenário da Avaliação no ensino de Ciências, História e Geografia. *In*: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 45-55.

_____. **Avaliar para Promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação: Mito & Desafio**: uma perspectiva construtivista. 14. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE Cidades. Humaitá (AM)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/historico>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. **IBGE Cidades. Lábrea (AM)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/labrea/panorama>. Acesso em: 21 nov. 2019. Acesso em: 21 nov. 2019.

_____. **IBGE Cidades Pauini (AM)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/pauini/panorama>. Acesso em: 21 nov. 2019. Acesso em: 21 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Rede Federal é destaque na principal avaliação de educação básica do mundo**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/12838-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo>. Acesso em: 26 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS – FAM. **Projeto Político Pedagógico Institucional 2019**. Manaus: [s.n.], 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa** v.46 n.159 p. 38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. **A teoria da Atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? Archivos Analíticos de Políticas Educativas** Vol. 24, No. 25. Fev/2016.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/296475026_A_teor%C3%ADa_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_nocao_de_discurso_fosse_outra. Acesso em: 4 abr. 2021.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola**. Petrópolis: Vozes, 2012. 4ª reimpressão, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. **Sobre Notas Escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 2. d. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**. 5(1):70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acessado em: 24 nov. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 23 fev./2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes João da Silva. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/joao-da-silva/>. Acesso em: 11 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Abimael Fernando. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, Volume II. Versão on-line: 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_mat_ufpr_abimaelfernandomoreira.pdf. Acesso em: <30 Nov/2019>.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

OLIVEIRA, Gildete dos Santos. 2009. **A Auto-Avaliação como Inovação Educacional**. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização *lato sensu* em Docência do Ensino Superior. Universidade Cândido Mendes. Brasília: 2009. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/28706.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POPPER, Karl. **O Realismo e o objetivo da ciência**. Tradução Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

ROCHA, Hélio. **Coronel Labre**. 2. ed. São Carlos, SP: Scienza, 2018.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

SILVA, Antonio Carlos Galvão da. **O seringal no município de Lábrea: o espaço vivido e a resistência de um tempo**. São Paulo: Scortecci, 2012.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na Perspectiva Formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 7-18.

SILVA, Janssen Felipe da. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003a.

SILVA, Pedro Pires da. **Retratos Sul-Amazônicos**: fragmentos da história do Rio Purus. São Paulo: Scortecci, 2010.

SOUZA, Elias de. **Versos de sangue em Multicores**. São Paulo: Scortecci, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. O Processo Democrático de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.62, abr./jun. 1956. p. 3-16. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+62/41f431ce-259b-4110-8859-6f9700307444?version=1.3>. Acessado em: 24 mar. 2021.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. 9. Ed. Manaus: Editora Valer/Edições do Governo do Estado, 2000.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. UNESCO. MEC. São Paulo. Cortez: 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

VASCONCELOS, Celso. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação Formativa e Formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 159, jan./jun. 2001. ISSN 1981-0431. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf. Acesso em: 5 abr. 2021.

WEIBUSCH, Eloisa Maria. Avaliação em Larga Escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.usc.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1599/140>. Acesso em: 28 jun. 2019.

APÊNDICES



APÊNDICE A

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Sou aluno do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação da professora Dr.^a Eliane Regina Martins Batista, intitulada “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O que dizem os estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, *Campus Lábrea – Amazonas*”.

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa que será realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Lábrea* Com essa pesquisa pretendemos analisar a percepção dos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem.

Para acesso às informações será utilizado questionário semiestruturado. O questionário aplicado com a finalidade de o estudante fazer uma autoavaliação e manifestar sua percepção sobre a avaliação da aprendizagem.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre qualquer aspecto que desejar sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome não será identificado em nenhuma publicação.

Quanto aos riscos decorrentes dessa pesquisa os mesmos estão relacionados a sua participação nas atividades que serão conduzidas no âmbito do recinto escolar. Portanto, ao aceitar participar de tais atividades como forma de minimizar riscos a sua integridade física, será orientado a seguir uma série de requisitos mínimos, dentre eles, estar bem de saúde, vestir-se adequadamente, com o fardamento da instituição (IFAM) e calçado fechado.

Caso necessário será assegurado ao participante da pesquisa o ressarcimento,

compensação material de despesas extras decorrentes da pesquisa. Serviços como transporte, alimentação, material para coleta de dados em campo, medicamentos ou similares serão todos fornecidos pelo pesquisador em parceria com a Instituição a qual está vinculado(a). Fica também assegurado durante a condução das atividades assistência emergencial sem ônus de qualquer espécie e assistência integral decorrente de complicações geradas direta ou indiretamente pela pesquisa. Vale salientar que todos os alunos participantes possuem seguro de vida, este fornecido por meio da política institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Lábrea*. Portanto, será assegurado a você o direito de indenizações e cobertura material para reparação de quaisquer danos causados decorrentes da pesquisa.

O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial, as estratégias de ensino que possibilitem a melhoria da qualidade de ensino no interior do Estado do Amazonas, com foco na avaliação da aprendizagem. Possibilitar à instituição (IFAM, *Campus Lábrea*), aos professores e estudantes uma nova visão sobre o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo o quanto a percepção discente pode contribuir para uma perspectiva de avaliação da aprendizagem diagnóstica e dialogada.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão do responsável por você.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra via será fornecida a você. Para qualquer outra informação você poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua 29 de Agosto, 786, Centro pelo telefone (97) 3373 1180, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a

decisão de participar se assim o desejar. Portanto declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Humaitá, _____, _____ de 2020.

Assinatura do responsável

Pesquisador: Elías Bezerra de Souza



Impressão do dedo polegar
Caso não saiba assinar



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Humanidades



APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Sou aluno do Mestrado Acadêmico em Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação da professora Dr.^a Eliane Regina Martins Batista, intitulada “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O que dizem os estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, *Campus Lábrea – Amazonas*”.

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa que será realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Lábrea*.

Para acesso às informações será utilizado questionário semiestruturado com a finalidade de o estudante fazer uma autoavaliação sobre o seu compromisso com os estudos escolares e manifestar sua percepção sobre a avaliação da aprendizagem.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, praticar esporte etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a)

poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua 29 de Agosto, 786, Centro pelo telefone (97) 3373 1180, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Portanto declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Lábrea (AM, _____, _____ de 2020

Assinatura do responsável

Pesquisador: Elias Bezerra de Souza



Impressão do dedo polegar
Caso não saiba assinar

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO

PARTE I – PERFIL DO ESTUDANTE

Idade em anos completos: _____

Sexo: masculino feminino

Naturalidade: _____

PARTE II – QUESTIONÁRIO

1) Discutir a forma de avaliação do ensino e aprendizagem significa dialogar com os alunos, ouvindo suas opiniões sobre os instrumentos e formas de avaliações a serem utilizados assim como a quantidade de avaliações a serem aplicadas por semestre e/ou período, além do cronograma (datas) das avaliações. Você acha importante que isto seja discutido pelos professores com os estudantes antes de ser iniciado o processo avaliativo?

Sim Não Indiferente (tanto faz discutir com não discutir).

2) Conforme previsto em normativos do IFAM, (Resolução Nº 94 CONSUP/IFAM de 23/12/2015 e Projeto Pedagógico do seu Curso) os critérios de avaliação da aprendizagem serão estabelecidos pelos docentes (professores/professoras) nos Planos de Ensino e deverão ser discutidos com os discentes (estudantes) no início do semestre letivo. Em 2019, na sua turma, os professores/professoras discutiram esses critérios com os alunos:

- em todas as disciplinas;
- na maioria das disciplinas;
- em poucas disciplinas;
- em nenhuma das disciplinas.

3) A avaliação diagnóstica serve para o professor identificar/diagnosticar o que o aluno já sabe e o que ainda não sabe bem sobre determinada disciplina ou conteúdo escolar. Este tipo de avaliação ajuda a orientar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente em relação à metodologia de ensino. Em 2019 seus professores aplicaram a avaliação diagnóstica na sua turma:

- em todas as disciplinas;
- na maioria das disciplinas;
- em poucas disciplinas;
- em nenhuma das disciplinas;
- não lembro.

4) Em 2019, depois de corrigirem as avaliações, a maioria dos professores:

- conversava com os alunos sobre seus erros e acertos;
- devolvia as avaliações corrigidas, com alguns comentários sobre os erros;
- devolvia as avaliações corrigidas, sem comentários, apenas com a nota.

5) Conforme norma do IFAM, compete ao docente divulgar o resultado de cada avaliação aos alunos, antes de fazer uma nova avaliação. Em 2019 isto aconteceu na sua turma:

- sempre, em todas as disciplinas;

- sempre, em muitas disciplinas;
- sempre, em poucas disciplinas;
- nunca aconteceu.

6) Nas provas escritas, a maioria dos professores colocava mais:

- perguntas objetivas (marcar certo ou errado, verdadeiro ou falso etc.)
- perguntas subjetivas (que exigiam o raciocínio do aluno, o saber pensar e a capacidade de escrever).

7) Dentre os instrumentos de avaliação previstos para serem utilizados no IFAM pelos professores e que são aplicáveis nas turmas de ingressantes nos cursos de Ensino Médio Técnico Integrado estão: I – provas escritas; II – trabalhos individuais; III trabalhos em equipe; IV – exercícios orais ou escritos; V – oficinas pedagógicas; VI – aulas práticas laboratoriais; VII – seminários; e VIII – autoavaliação. Relacione:

a) os três instrumentos de avaliação mais utilizados pelos seus professores em 2019.

b) os três instrumentos de avaliação menos utilizados pelos seus professores em 2019.

c) Instrumentos de avaliação que não constam da lista desta questão e que foram utilizados pelos professores (pode ser um ou mais).

c) os instrumentos de avaliação que você gostaria que os professores utilizassem e que não estão relacionados nos itens “a”, “b” e “c” desta questão.

8) No decorrer do ano de 2019 conteúdo cobrado nas avaliações escritas:

- sempre correspondia ao que tinha sido ensinado;
- muitas vezes não correspondia ao que tinha sido ensinado;
- às vezes não correspondia ao que tinha sido ensinado;
- nunca correspondia ao que tinha sido ensinado.

9) Em 2019, o que você viu como mais negativo na forma de seus professores avaliarem?

10) De modo geral, como você percebe o processo de avaliação da aprendizagem no IFAM, *Campus Lábrea*, considerando sua vivência escolar em 2019?

Obrigado, sua participação é muito importante!