

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: (IM)POSSIBILIDADE DE UM SABER CRÍTICO

Luciano Campos Amaral¹
Rosaura Vargas Virgens²
Gislaine Vieira Alves³

RESUMO

Neste trabalho, mostramos que a avaliação não é apenas a obtenção de informações integradas para compor um sistema de notas que lhe dê sentido e significado, visto ser um processo que visa indicar a evolução dos sujeitos no sistema de trabalho. Assim, no contexto político-pedagógico de ensino-aprendizagem, buscamos identificar alguns aspectos da “efetividade” da proposta político-pedagógica da SME-GO e financeiro da escola; a relação professor pedagogo, coordenação e a importância da apreensão cognitiva dos conteúdos por parte dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação; Realidade concreta; Ensino-aprendizagem; Princípios filosófico-pedagógicos.

EVALUATION IN FUNDAMENTAL EDUCATION: (IM)POSSIBILITY OF CRITICAL KNOWLEDGE

ABSTRACT

In this work, we show that evaluation is not just about obtaining integrated information to compose a grading system that gives it meaning and meaning, as it is a process that aims to indicate the evolution of subjects in the work system. Thus, in the political-pedagogical context of teaching-learning, we seek to identify some aspects of the “effectiveness” of the political-pedagogical and financial proposal of SME-GO; the teacher-pedagogue relationship, coordination and the importance of cognitive apprehension of content by students.

Keywords: Assessment; Concrete reality; Teaching-learning; Philosophical and pedagogical principles.

Recebido em 16 de junho de 2024. Aprovado em 31 de julho de 2024

¹ Professor efetivo na Educação Pública do Município de Goiânia. Tenho experiência em docência universitária (UNIP - 2011) com a disciplina Lutas - Judô e Luta Olímpica - ; em projetos de extensão universitária (lutas UEG/ESEFFEGO). lucianocamposdeamaral@gmail.com

² Professora da Rede Estadual de Educação de Goiânia-Go. Mestra em gestão do patrimônio cultural pela PUC/GO. rosaura.virgens@gmail.com

³ Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universo - Go. gislainevieiraalves12@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo educativo deve proporcionar liberdade e autonomia crítica por parte dos alunos. Assim, o que eles querem aprender, ou não, deveria ser levado em consideração em um processo avaliativo. Por outro lado, mencionamos as dificuldades encontradas em termos de conteúdo, metodologia e estrutura física na escola.

Desse modo, a avaliação, em vez de ser um saber apenas quantificável, deve ser um saber qualitativo, pois o processo avaliativo deve ser para o crescimento do aluno, da escola e do professor, permitindo que ambos cresçam e que o discente, mesmo nas séries iniciais do ensino fundamental, consiga avaliar-se subjetivamente.

O que avaliar no contexto ensino aprendido

A avaliação é um processo de aquisição de informações integradas a um sistema de trabalho⁴ que apresenta finalidades e objetivos predeterminados. Desse modo,

Visa a definição e execução de procedimentos de mensuração qualitativa e/ou quantitativa, o estabelecimento de critérios de julgamentos, assim como a coleta de dados e sua interpretação à luz de referenciais teóricos tendo em vista a tomada de decisões (Palafox; Terra, 1998, p. 26).

Significa que o professor, quando for avaliar um aluno, deve avaliá-lo a partir de um conteúdo que foi trabalhado por ele em sala de aula. Somente assim, o professor saberá o que cobrar desse aluno em um teste, simulado ou prova, verificando se ele aprendeu ou não o que lhe foi passado. Desse modo, baseando-se num determinado conteúdo, o docente irá obter informações integradas, possuindo finalidades e objetivos predeterminados, ou seja, o professor, a partir do conteúdo trabalhado em sala de aula, estabelecerá para si procedimentos de mensuração qualitativa e/ou quantitativa, formando critérios de julgamentos para, em seguida, tomar decisões em seu plano de aula, como, por exemplo: “esse aluno necessita de reforço escolar para ser alfabetizado”, “esse educando necessita de um acompanhamento em língua portuguesa, pois omite, aglutina, entre outros aspectos”, “necessita ser alfabetizado em matemática, pois não consegue fazer operações simples de adição, subtração, multiplicação e divisão”, “em inglês não compreendeu bem o uso dos verbos irregulares”, “em ciências precisa compreender melhor o conceito de micro-organismo”, em “Educação Física necessita ter mais atenção, interação social, melhorar a coordenação motora e a lateralidade por meio de atividades lúdicas promovendo o cuidado com o corpo através do respeito entre o eu, o outro e nós”, ou, por outro lado, não necessita de nenhum acompanhamento pedagógico.

Este processo se materializa na prática social de acordo com os interesses de classe contidos no sistema de trabalho político-pedagógico motivo pelo qual reflete as concepções de homem, mundo, sociedade e prática científica, daqueles que o criam e sustentam cotidianamente (Palafox; Terra, 1998, p.27).

⁴ É a forma como o trabalho dos professores e dos demais trabalhadores da educação se organiza para atingir os objetivos do sistema. Um dos exemplos refere-se à organização do ensino fundamental em que a LDB 9.394/96 ampliou de 180 dias letivos para 200, ou 800 horas, conforme dispõe o inciso I do seu artigo 24. Além disso, a referida lei aponta a importância de uma gestão democrática, e propõe um trabalho coletivo na elaboração do planejamento escolar e dos programas curriculares. Contudo, o que temos visto é que os professores e os demais trabalhadores da educação têm transformado a sua prática pedagógica em uma prática para resolver demandas das Secretarias de Educação na aplicação de simulados, testes e provas (Oliveira, 2002).

Para Libâneo (1993), essa prática social deve refletir os interesses da classe trabalhadora⁵. A pedagógica crítica emancipatória⁶, por sua vez, deve buscar o seu interesse, concepções de homem, mundo, sociedade e prática científica na libertação dos sujeitos das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo (Kunz, 2004). Mas essa prática avaliativa tem refletido os interesses da classe trabalhadora?

Desse modo, uma vez esclarecido o conceito de avaliação como um processo integrado, que tem funções diagnóstica e prognóstica, ou seja, que indica a evolução dos indivíduos mediante um sistema de trabalho, devemos apontar caminhos que possam nos ajudar a responder objetivamente: “o que devemos avaliar nos contextos político-pedagógico e de ensino-aprendizagem escolar?” (Palafox; Terra, 1998, p. 27).

Palafox e Terra (1998) afirmam que, numa perspectiva crítica de ensino, devemos avaliar o aluno, o professor e o processo, ou seja, o andamento do planejamento das aulas, os objetivos, os conteúdos e a metodologia empregada nas aulas e sua eficácia. Mas, por outro lado, devemos avaliar também:

Se o sentido e significado filosófico e pedagógico do Projeto Curricular de Ensino da Rede Municipal adotado está sendo bem conhecido, compreendido e, principalmente, aceito pelos professores em relação a:

- 1.1 análise crítica que a proposta apresenta sobre a realidade concreta;
- 1.2 aos conceitos, concepções e princípios filosóficos e pedagógicos e;
- 1.3 aos conteúdos programáticos propostos (Palafox; Terra, 1998, p. 27).

Nesse sentido, fica claro como a avaliação deve ser um instrumento bem pensado e elaborado para atingir os seus objetivos predeterminados. Assim, no primeiro momento, devemos avaliar se a linha pedagógica adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia está sendo realmente aceita, compreendida e trabalhada pelos professores e não apenas imposta. Contudo, o que se nota muitas vezes nas salas de aulas é uma discrepância entre o que é proposto nos documentos da SME-GO e o que é orientado no efetivo trabalho docente e nos materiais estruturados, maratonas e apostilas. Ao analisar os documentos norteadores da Educação na Rede Municipal de Educação de Goiânia, observamos que há uma intenção de associar o trabalho pedagógico à educação baseada em evidência científica.

Como a educação baseada em evidências científicas tornou-se uma estratégia política para melhorias da prática educacional, as decisões tomadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC) têm sido pensadas e organizadas com base em experiências bem-sucedidas no Brasil e no mundo. Essas experiências são evidências científicas e sistematizadas por meio de revisões de literatura

⁵ Para fins analíticos, Marx (2002) distingue conceitualmente as classes enquanto grupos de pessoas que compartilham determinadas condições objetivas, ou seja, a mesma situação no que se refere à propriedade dos meios de produção. A classe em si, dos grupos que se organizam politicamente para defesa dos seus interesses – os grandes industriais. E a classe para si, que se refere a uma massa de famílias pobres que, dado seu modo de produzir, tem apenas a sua força de trabalho, não possuindo nenhuma organização política. São, portanto, incapazes de fazer valer seu interesse de classe em seu próprio nome, não podem representar-se, mas têm que ser representados (Marx, 2002).

⁶ A Pedagogia Crítico-Emancipatória deve ser entendida aqui como um processo de libertação dos jovens. É a busca representada por processos sempre inconclusos de passagem de uma “existência sem liberdade” para outra, em que os indivíduos estão livres da falsa consciência e da coerção autoimposta, podendo construir a sua cidadania emancipada. É por meio da autorreflexão que a pedagogia crítica permite aos alunos perceberem a coerção autoimposta de que padecem, visando, com isso, superar o poder dessa coerção, na direção de um estado de maior liberdade e conhecimento de verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação (Matiello Júnior, 2002).

e apresentadas em relatórios nacionais e internacionais. O documento norteador, “Orientações Pedagógicas para o Primeiro ano de Alfabetização”, afirma que as orientações presentes não pretendem ser um modelo pronto e acabado para o professor seguir, e sim inspiração para o trabalho pedagógico, respeitando cada contexto escolar. No entanto, na prática, o que se vê é a adoção de uma apostila “Aprender Sempre”, que não está de acordo com a proposta metodológica dos documentos norteadores, mas, apesar disso, o professor é orientado a utilizá-la na íntegra. Muitas das orientações da SME-GO estão contradizendo aquilo que os documentos norteadores propõem. Por exemplo, o documento “Orientações Pedagógicas para o Primeiro ano de Alfabetização” propõe que se trabalhem atividades que possibilitem o desenvolvimento da consciência fonológica. Contudo, as atividades propostas no material estruturado “Aprender Sempre” não conseguem atingir esse objetivo (Goiânia, 2022). Assim, no segundo momento, devemos compreender se o método⁷ apresentado pelo Projeto Curricular de Ensino da Rede Municipal de Goiânia está dando certo. Nesse aspecto, a concepção de ensino-aprendizagem, princípios filosóficos e pedagógicos são conhecidos pelos professores? Os conteúdos⁸ programáticos propostos são aceitos pelos alunos e professores? Aqui, temos

⁷ Segundo o documento “Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da SME – Goiânia”, as Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Goiânia foram elaboradas de acordo com as orientações definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017), tendo como referência os Documentos Curriculares da SME-GO, considerando as etapas e modalidades da Educação Básica: Documento Curricular da Educação Infantil da SME de Goiânia – DC-EI; Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado) e o Documento Curricular Goiânia – EAJA (2019). Dessa forma, o documento propõe um trabalho pedagógico que engloba as esferas da sociedade, cultura, sujeito, educação, aprendizagem e desenvolvimento e, por fim, avaliação. A proposta visa trabalhar esses campos de modo articulado, considerando as especificidades de cada um. O documento traz a concepção pedagógica adotada pelo Município de Goiânia, sendo uma concepção pautada pelo sociointeracionismo de Vygotsky. A proposta de trabalho pedagógico para o professor da SME-GO deve compreender que o estudante está constantemente em processo de desenvolvimento e aprendizagem, e isso ocorre a partir dos conhecimentos e experiências já adquiridos anteriormente, e concomitantemente o sujeito vai se apropriando de novos conhecimentos. Ainda dentro dessa proposta, o documento propõe que a Unidade Educacional seja um espaço de troca de saberes e experiências, onde o indivíduo experiencia conceitos espontâneos de forma concreta e imediata e os conceitos científicos devem ser apresentados de forma sistematizada, pois possuem uma necessidade de maior abstração. Essa articulação entre conceitos espontâneos e científicos irá permitir que o estudante amplie os conhecimentos. Como forma de metrificar os resultados do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação acontece nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia, englobando três âmbitos: Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional e Avaliação de Redes de Educação Básica. De acordo com o documento, “A Avaliação da Aprendizagem contribui, ainda, para a análise e reflexão contínua da ação pedagógica do professor, auxiliando no planejamento do trabalho educativo, contemplando as necessidades das crianças/estudantes.” A proposta apresenta o objetivo da avaliação institucional de promover o diálogo e a reflexão das práticas e trabalhos pedagógicos desenvolvidos na Unidade Educacional. Enfatiza também o caráter político, pois indica a qualidade das etapas e modalidades da Educação Básica (Goiânia, 2022).

⁸ Assim, apesar de todo o esforço dos professores, nem sempre eles conseguem esgotar o conteúdo das apostilas, pois têm de incluir em seus planejamentos as maratonas e simulados previstos no cronograma da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Provas extensas e complexas para a capacidade cognitiva de turmas que sofrem com a defasagem de conteúdo. Por esse motivo, muitas vezes, precisa-se trabalhar habilidades que já deveriam ter sido adquiridas em anos anteriores, trazendo, como consequência, um ritmo lento no desenvolvimento do conteúdo. Mas entendemos que mais importante que cumprir um cronograma de conteúdo seria garantir que os alunos assimilassem e consolidassem o que foi ensinado. Mais uma vez, a SME-GO se mostra desconectada da realidade vivenciada nas Escolas Municipais, preocupando-se mais em alcançar metas numéricas do que em promover uma aprendizagem efetiva. Desse modo, será que notas podem, de fato, refletir a aprendizagem dos alunos? Por outro lado, a cobrança por conteúdos nos anos finais do ensino fundamental não tem considerado os anos anteriores, e está gerando uma situação em que

também a BNCC⁹. Todos esses aspectos mencionados acima revelam dados sobre a realidade concreta? Revelam dados sobre as concepções filosóficas, pedagógicas e ainda sobre os conteúdos programáticos propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia? Portanto, é importante compreendermos o processo avaliativo como um momento de aprendizagem e não de sacrifício, pois, muitas vezes, os princípios filosóficos e pedagógicos não são bem conhecidos e nem trabalhados pelos professores. Desse modo, há uma grande rotatividade dos mesmos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, seja pelo enorme déficit de professores efetivos na Rede Municipal de Educação em que, geralmente, “os concursos públicos não conseguem” suprir a demanda, permanecendo mesmo um grande quantitativo de professores de contratos temporários¹⁰ e substitutos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia que não tem projetos de continuidade. Assim, acabam prejudicando os alunos e o grupo de professores daquela comunidade escolar, pois iniciam um trabalho, mas não conseguem concluir esse trabalho pedagógico, deixando “o projeto” e os alunos pelo caminho. Por outro lado, muitos dos cursos de aprimoramento oferecidos pela Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia nem

o processo educativo transformou-se numa sequência de lacunas acumuladas, culminando em turmas em que os alunos frequentam aulas com um nível vivenciado na primeira série do ensino fundamental. Assim, a quem atribuir a responsabilidade? Ao Professor? À Coordenação Pedagógica? Ao sistema? Na verdade, é preciso considerar a dinâmica e a complexidade da escola, com salas cheias, em que há falta de professores, e uma pandemia que pôs de joelhos a sociedade e as escolas, entre outros aspectos. Assim, o que se busca, hoje, são números ao invés de aprendizagem. Sendo assim, precisamos dizer que notas jamais acompanharam a aprendizagem, e que também não há uma forma justa de avaliar os alunos. Cobram-se conteúdos que não foram trabalhados em anos anteriores e o processo educativo vira uma bola de neve, em que muitas vezes as escolas recebem alunos com nível de primeira e segunda série do ensino fundamental, embora esses alunos estejam no 5º, 6º ano do ensino fundamental. São cobranças e metas impossíveis de cumprir a curto prazo, pois o problema da defasagem e da aprendizagem escolar foram se acumulando no decorrer dos últimos quatro anos devido à pandemia, falta de comprometimento das famílias e de possíveis transtornos de aprendizagem não diagnosticado. Outro problema é que a SME-GO impõe de forma velada a aprovação de alunos que não apresentam as competências básicas para passarem para o nível seguinte. Além de todos esses aspectos, podemos mencionar a ansiedade vivenciada pelos alunos cotidianamente gerada pelas muitas avaliações que os mesmos são obrigados a fazerem constantemente. São crianças que não têm maturidade suficiente e que estão no processo de alfabetização, mas com uma carga de textos grandes que tem afetado o seu psicológico já no início de sua vida acadêmica, em que muitos deles apenas extraem informações de dentro desses textos, simulados e provas como respostas, porém não compreendem as estrelinhas. Estamos formando alunos copistas, que “não pensam”, mas que executam determinadas atividades (Paraná, 2014).

⁹ A BNCC é um instrumento que todas as redes públicas e privadas devem ter como referência. Ela “substitui” a matriz de referência do Saeb desde 2001 com a esdrúxula justificativa de que é mais completa do que as diretrizes adotadas até hoje, pois ajuda e garante o direito de aprendizagem não tirando a autonomia das escolas. Assim, todos planejam suas aulas de acordo com a BNCC independentemente da região, classe social, cor, etnia, sexo, os alunos devem aprender as mesmas habilidades e competências ao longo da sua vida escolar (Brasil, 2020). Na verdade, o que temos aqui é a “intelectualização” do aluno operário no processo produtivo, pois o trabalhador não pode ser mais improvisado. É requerido dele novas habilidades, como capacidade de abstração, comportamento mais flexível, atenção, formação geral, reavaliação dos processos de aprendizagem, desenvolvimento de competências comunicativas, capacidades criativas para análise de situações novas e modificáveis. Daí a necessidade da BNCC, de começar com um ensino que vise essas habilidades o quanto antes (Libâneo, 2008).

¹⁰ É preciso defender o ingresso no serviço público via concurso como versa a Constituição Federal para que haja valorização dos trabalhadores e garantia de carreiras. Os trabalhadores que atuam por contratos temporários possuem vínculos frágeis e instáveis e constantemente são submetidos a situações constrangedoras e precarizadas, como, por exemplo, o não recebimento da regência, que muitas das vezes são amparados pelos processos seletivos simplificados. Outro ponto importante é que os contratos não contribuem com o GoiâniaPrev e sim com o INSS, além da perpetuação implícita de contrato ser proibido pela Constituição Federal, que garante o ingresso no serviço público apenas mediante concursos públicos (Brasil, 1988).

sempre alcançam os professores efetivos tampouco os contratos temporários porque os mesmos estão encerrando os contratos, por ser on-line, impositivos, e pouco atrativos, entre outros aspectos.

Pensar a educação envolve desafios

Os critérios de avaliação apresentados abaixo serão usados tanto para o aprimoramento do sistema de trabalho e tomada de decisões quanto para o acompanhamento das crianças em seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, pensar a educação e a avaliação em um contexto de ensino e aprendizagem nos coloca diante de muitos desafios. Desafios esses que queremos apresentar para compreendermos que o processo avaliativo é um instrumento complexo e não deve ser utilizado para excluir e marginalizar alunos e professores, pois esse instrumento vai além de um entendimento reducionista relacionado à mensuração de resultados para fins de classificação dos alunos em bons ou ruins por meio da utilização de testes padronizados (Palafox; Terra, 1998).

Desse modo, devemos ampliar nossas concepções e visões de mundo e analisar as condições de ensino da Educação e da Educação Física numa perspectiva crítica emancipatória, de tal forma que possamos repensar os seus objetivos e, a partir desses objetivos, diversificar os instrumentos e as formas de avaliação (Palafox; Terra, 1998). O que esses autores pretendem nos dizer é que, no processo de ensino e aprendizagem, os professores devem diagnosticar o crescimento dos alunos para estabelecer parâmetros que encaminhem o replanejamento constante de sua ação docente. Nesse sentido, devemos avaliar o aluno, mas também essa avaliação deve ser estendida ao professor, se o que ele estiver ensinando os alunos estão assimilando, ou seja, tendo maturidade suficiente para aprender determinado conteúdo. Então, o mais importante é certificar se os educandos estão mudando o seu comportamento pelo conteúdo aprendido e ainda se o método está dando certo. Entretanto, o que fazer quando essas avaliações são externas e os conteúdos não foram fixados por inúmeras razões?

Como foi dito acima, pensar a educação envolve desafios, e são esses desafios que queremos apresentar para discutirmos as possibilidades de uma avaliação justa em um sistema de avaliação baseado há décadas em uma forma ordenada, linear e etapista para serem assimilados “racionalmente” pelos alunos. Assim, para uma avaliação mais justa, devemos compreender:

Os níveis de implementação e efetividade dos projetos político-pedagógicos e financeiro da escola, incluindo as condições e necessidades materiais da área da Educação Física. Se a proposta curricular está atingindo as finalidades político-pedagógicas estabelecidas; validade, viabilidade e eficácia dos procedimentos e dinâmicas de ensino criados ou adotados e aplicados, de acordo com os princípios filosófico-pedagógicos da proposta curricular (Palafox; Terra, 1998, p.27).

Nesse aspecto, para que o Projeto Político-Pedagógico da Escola e da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia tenha efetividade, é necessária uma série de condições como, por exemplo, ter professores concursados e qualificados e não apenas materiais pedagógicos como livros, apostilas, textos, entre outros, mas também ter projetos de continuidade e uma boa metodologia de ensino para que os alunos tenham êxito nos seus estudos. Por outro lado, é preciso verificar se o ensino e aprendizagem estão sendo alcançados ou não, pois muitas vezes na escola temos a sala de aula, mas não temos como

ensinar devido à falta de materiais, ou temos os materiais, mas não temos a sala de aula para desenvolver um trabalho de qualidade. Na maioria das vezes, tanto nos CMEIs¹¹ e nas Escolas do Município de Goiânia quanto nas Escolas do Estado de Goiás, o reforço escolar ocorre embaixo de tendas. Não há salas disponíveis para fazer o reforço escolar e as salas de leitura, de Educação Física e de bibliotecas são transformadas em salas de aula improvisadas para tentar diminuir os déficits na Educação. Em terceiro lugar, há a necessidade de avaliar o que está sendo planejado pela Secretaria Municipal de Educação e o que está sendo executado. Contudo, muitas vezes os professores não são chamados para fazer tal avaliação. Nesse sentido, a proposta está atingindo as finalidades pedagógicas definidas? Sim, não, por que sim? Por que não? Em quarto lugar, tudo o que está sendo proposto pela Secretaria Municipal de Educação está sendo alcançado? Sim, não, por que sim? Por que não? Mas estas questões não são colocadas em pauta para serem discutidas com os professores?

Nesse sentido, é necessário avaliar também se existe uma integração entre as áreas do conhecimento. Existe essa integração? Ou na Rede Municipal de Educação de Goiânia, na maioria das vezes, as disciplinas são dadas por professores pedagogos? Ainda há ênfase apenas em duas disciplinas, leitura/escrita e raciocínio lógico-matemático? E esses professores que ministram essas duas disciplinas são professores de áreas, português e matemática ou são pedagogos? Tudo isso é respaldado por uma lei? E os outros componentes curriculares, como história, geografia, artes, ciências entre outras disciplinas, ficam relegados mesmo a um segundo plano? Os titulares daquelas disciplinas ainda estão fora do “jogo”? Sendo assim, como acreditar nesse ensino propalado como crítico por alguns como sendo democrático? Esse ensino é mesmo um ensino comprometido com uma educação emancipatória que queremos? Parece que esse currículo proposto pelo MEC e pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia mais exclui do que integra. Contudo, é preciso dizer que cada disciplina desenvolve um papel importante na formação do educando conforme descrita nos objetivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012b). Mas parece que o mesmo documento que afirma a importância de todas as disciplinas no currículo das escolas são os mesmos documentos que excluem.

Nesse aspecto, perguntamos se existe uma integração entre o coordenador pedagógico, o professor pedagogo, o professor de educação física, a coordenação de turno e a administração da escola? Isso porque muitas vezes os professores podem estar falando uma “coisa” e a coordenação pedagógica e a direção da escola estarem captando outra “coisa” ou nem estarem conseguindo captar a mensagem. Nesse sentido, há necessidade de avaliar a postura da direção da escola, da coordenação pedagógica e da coordenação de turno, se a comunicação e a linguagem utilizada pelos agentes são claras. Assim, também é necessário avaliar se a linguagem utilizada pelos professores é adequada, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Nesse sentido, se houver alguns desses problemas mencionados acima precisaria haver uma maior integração desses agentes. Por outro lado, pensar essa integração entre as disciplinas, entre o coletivo de professores é de fundamental importância, pois facilita a comunicação entre os agentes, melhora a postura dos mesmos, permitindo o entendimento dos alunos em relação ao conteúdo programático.

¹¹ É a sigla utilizada para identificar os Centros Municipais de Educação Infantil. Nesses Centros de Educação Infantil, os pais deixam as crianças para irem trabalhar. Ainda nesses CMEIs, as crianças são agrupadas por idade. Agrupamento A: dos seis meses a onze meses; agrupamento B: de um ano a um ano e onze meses; agrupamento C: de dois anos a dois anos e onze meses; agrupamento D: de três anos a três anos e onze meses; agrupamento E: de quatro anos a quatro anos e onze meses; agrupamento F: de cinco anos a cinco anos e onze meses (Goiânia, 2019).

Apreensão cognitiva dos conteúdos do programa por parte dos alunos; comportamento social dos alunos diante das finalidades e objetivos presentes na proposta curricular de ensino; presença ou ausência do caráter lúdico, prazeroso, dialógico crítico-reflexivo das aulas de Educação Física em todos os níveis de ensino, o que implica refletir sobre a postura conteúdos e metodologias de ensino empregados pelo professor em sala de aula (Palafox; Terra, 1998, p.27-28).

Palafox e Terra (1998) nos falam da importância de fixar os conteúdos para verificar se os alunos estão aprendendo ou não, ou seja, para verificar se os alunos estão mudando o seu comportamento, tendo uma nova atitude e visão diante da sociedade. Por exemplo, se tal conteúdo ministrado pelo professor de ciência falava sobre o meio ambiente e da preservação do mesmo e de como os sujeitos deveriam se portar diante dos desafios impostos pela sociedade. Assim, verificar se em algum momento esse professor fez algumas observações sobre a importância de não jogar o papel “fora do lixo” ou “no chão”, de preservar as carteiras, o quadro, o banheiro, entre outros aspectos. Esse professor deve observar se estes aspectos do seu conteúdo estão sendo cumpridos pelos alunos. Por outro lado, ele deve observar também se está surgindo, por parte dos alunos, um novo comportamento em relação ao conteúdo que foi trabalhado, pois a educação deve mudar comportamentos, criar novos hábitos e atitudes diante da sociedade e do mundo por meio do diálogo crítico e reflexivo (Palafox; Terra, 1998). Isso implica refletir sobre a própria postura, mas isso tudo deve advir de um conteúdo conectado com a realidade dos alunos e com uma metodologia que dialogue direta e indiretamente com um ensino crítico, comprometido em sala de aula, e não apenas trabalhado por apostilas importadas de outros Estados distantes da realidade de nossos alunos.

Que caminhos temos percorridos

Devemos também perguntar como o diretor da escola, o coordenador pedagógico, o pedagogo e o professor de educação física devem fazer para avaliar os alunos? Em primeiro lugar, devemos questionar criticamente a realidade do ensino da educação tradicional, ou seja, é preciso questionar se estamos trabalhando numa perspectiva crítica ou tradicional de ensino, se é que é possível. Em segundo lugar, devemos nos perguntar pelas concepções de homem, mundo e sociedade que estão na proposta. Que tipo de homem e sociedade estamos querendo formar? Às vezes, as escolas nem conseguem avaliar “direito” devido à enorme demanda avaliativa apontada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Assim, quais os pontos positivos e negativos podemos elencar nesses processos avaliativos? Em terceiro lugar, queremos apresentar os princípios político-pedagógicos de caráter crítico-emancipatório apontados para a prática profissional. Nesse ponto, buscamos compreender o que devemos fazer para alcançar os princípios político-pedagógicos. Será que estamos alcançando? Se não estamos alcançando, qual seria a proposta para alcançá-los? E as dificuldades encontradas, como vencê-las? Em quarto lugar, questionamos os princípios de ensino e avaliação adotados na proposta da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Será que esta proposta está sendo alcançada? Não está na hora de refazê-la? Será que esta proposta não está ultrapassada? Mas, por outro lado, devemos apontar os caminhos que foram percorridos pela Rede Municipal de Educação de Goiânia e se estes caminhos percorridos durante esses trinta anos deram certo ou não. Se não estiver dando certo, que caminhos estão sendo pensados? Assim, se até o momento fizemos dessa forma, de que forma então devemos fazer? São questões para serem pensadas em qualquer situação escolar.

Quais as críticas e sugestões ao sentido dado ao projeto curricular para contribuir com seu aprimoramento contínuo em todos os níveis de trabalho? Se o projeto está sendo colocado em prática nas escolas: existe coerência entre a proposta e a política mais ampla da Secretaria Municipal de Ensino: Especifique objetiva e detalhadamente os motivos de sua proposta (Palafox; Terra, 1998, p.28).

Desse modo, é preciso um aprimoramento contínuo do projeto curricular? Sim, não? Por quê? Por outro lado, o professor precisa de um aprimoramento para trabalhar com adolescente, jovens e adultos? É nesse momento que a avaliação vai dar subsídios? Sim. Nesse aspecto, podemos observar que muitas vezes a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia tem a sua proposta, mas os professores têm uma outra proposta, ou trabalham em uma outra perspectiva. Desse modo, muitas vezes a proposta do professor não está dentro da proposta da Secretaria. O que fazer? Adequar? Justificar? Está dando certo? Sim? Não? Por que não? Por que sim? O que deu certo e o que não deu certo? Assim, se estiver dando certo ou não, por que não compartilhar com os outros professores e com a Rede Municipal de Educação de Goiânia.

É certo que a maioria dos professores está de acordo que o processo educativo deve proporcionar liberdade e autonomia crítica tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Assim, o que eles querem, ou não, e as dificuldades que estão encontrando em termos de conteúdo, metodologia e estrutura física na escola e a proposta mais ampla da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia deve ser colocada em questão. Será que essa proposta não deveria levar em consideração o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, ou seja, de que cada um tem o seu tempo de aprendizagem¹², que aprende de formas diferentes, que possui níveis de habilidades diversas, cor, etnias, níveis de compreensão e classes sociais diferentes e que nunca aprende da mesma forma. Sendo assim, não seria arbitrário colocar estas muitas avaliações sem questionamentos?

Contudo, não há nada mais importante para o ser humano do que estabelecer, experienciar e avaliar objetivos, planos e propósitos, pois esta é uma das atividades intencionais do ser humano que nos separa de outras espécies (Doll, 1997). Isso significa que a avaliação deve partir dos objetivos, dos conteúdos e metodologias traçados pelos professores, o que nos mostra que, no processo de ensino e aprendizagem, deve-se estabelecer um padrão mínimo de conhecimento, habilidades e hábitos que os alunos deverão adquirir, mas não uma média mínima de nota como ocorre hoje em dia nas práticas avaliativas bimestrais¹³ e simulados apresentados pela Rede Municipal de

¹² A escola deveria considerar que o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico do estudante está sujeito a fatores genéticos, ambientais e individuais. As recentes pesquisas da neurociência comprovam que existem janelas de desenvolvimento e há períodos em que certas habilidades são mais propensas a serem adquiridas. Porém, isso não significa que todas as crianças podem aprender exatamente ao mesmo tempo. Por isso, faz-se necessário que educadores e família intervenham oferecendo um ambiente que apoie e estimule o desenvolvimento de cada criança de acordo com suas necessidades particulares. Dessa forma, a escola deve reconhecer e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança para garantir que ela se desenvolva da melhor maneira possível. Assim, podemos obter um ensino personalizado, com métodos de ensino e aprendizagem adaptados segundo a necessidade de cada sujeito, ofertando o suporte necessário a cada estudante (Araújo, 2011).

¹³ As avaliações bimestrais não mostram a realidade das escolas com exatidão. Devemos colocar pessoas neutras para aplicar as provas, garantindo que não haverá fraude nos resultados. As estimativas bimestrais não retratam com precisão a realidade das escolas. Para que os resultados sejam fidedignos, é importante que haja uma maior fiscalização durante o processo de aplicação das avaliações. Não podemos garantir imparcialidade de professores aplicadores, já que os mesmos se sentem pressionados a apresentar resultados.

Educação de Goiânia, entre outras (Luckesi, 1995). Assim, somente com um processo educativo consciente podemos constatar o que os alunos realmente estão aprendendo, havendo assim subsídios para entendermos quais são as suas dificuldades. Nesse sentido, será que essas dificuldades que os alunos estão tendo no processo de ensino-aprendizagem não passam pela estrutura física da escola? Não passam pela falta de recursos materiais? Será que esse fracasso da educação escolar não passa pela falta de estrutura familiar¹⁴? Não passa pela falta de uma estrutura didático-pedagógica oerente¹⁵?

¹⁴ Ressaltamos aqui que a estrutura familiar está relacionada com a autoridade. Nesse ponto, o conceito de autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Autoridade se relaciona com o processo de socialização na primeira infância que está relacionada com as categorias pedagógicas e psicológicas, o modo pelo qual nos convertemos a um ser autônomo, portanto, emancipado. A partir de pesquisa feita, Adorno (1995) conclui que as crianças comportadas, quando adultas, tornam-se pessoas autônomas e com opiniões próprias. Crianças refratárias tornam-se adultos que “imitam” os discursos dos seus professores. Nesse aspecto, este mesmo autor utiliza Freud (2011) para explicar a respeito do desenvolvimento normal que a criança tem e sua identificação com a figura do pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo que o pai não corresponde a uma figura paterna, ou seja, que não corresponde ao Eu ideal que aprenderam dele (o pai), e libertando-se dele para se tornar pessoas emancipadas. Assim, o rompimento com autoridade é necessário, porém, a descoberta da identidade não é possível sem o encontro com a autoridade. Aqui, devemos fazer mais uma observação dizendo que essa autoridade pode ser qualquer uma, e não necessariamente o pai ou a mãe. Mas falando em educação e conhecendo a realidade de muitos de nossos alunos, sabemos que a autoridade pode ser um professor, avô, avó, tia, tio, madrastra, entre outros, em que sua tarefa principal é tornar-se supérfluo. Contudo, deve-se tomar cuidado nas formas de relacionamento para não correr o risco de um comportamento autoritário por parte do professor afastando os alunos, o que seria uma falsa emancipação, ou uma emancipação ilusória em que os alunos acabam sendo manipulados pelo professor. Para Adorno (1995), na maioria das nossas famílias, temos uma educação extremamente tradicional, uma educação voltada para a técnica, para a prática, para o fazer. Por outro lado, também temos poucas famílias que têm a possibilidade de ter uma educação voltada para a arte, para a música, para a leitura, entre outros aspectos. Mas isso acontece, pois estes alunos tiveram boas influências em casa. São famílias as quais os pais são artistas, são engenheiros e professores. Assim, esses indivíduos receberam toda uma ajuda e uma carga cultural na sua formação desde criança. Desse modo, é bastante complicado quando uma criança não tem uma estrutura familiar que possa dar esse suporte em casa. É muito difícil quando essa família não tem o costume de ler com a criança. Nesse sentido, se a criança não tiver esse convívio em casa com a leitura, esse sujeito provavelmente terá mais dificuldade em aprender, e logo desistirá dos seus estudos. Assim, quando a criança não convive com uma realidade favorável, ela não vai adquirir o hábito de ler, pois não faz parte da sua realidade. Sendo assim, essa criança no máximo será um leitor de escola. Um leitor que apenas tem que resolver uma demanda, um problema, assim como foi pensada a BNCC (Adorno, 1995).

¹⁵ Esse documento, “Orientação Para Modulação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia para o ano de 2024 da SME Goiânia”, é elaborado todo final de ano pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e visa regular a lotação de servidores no ano seguinte nas escolas e CMEIs, mas essas “Orientações” para o ano de 2024 estão se configurando como um desmantelamento do trabalho pedagógico coletivo, pois reduz o quadro de funcionários para atender a educação infantil, amplia o déficit de professores, não priorizando a construção de mais CMEIs e escolas de ensino fundamental, entre outras medidas, trazendo inúmeros prejuízos para o processo de desenvolvimento humano na infância; ainda tais medidas retiram as aulas de Educação Física da educação infantil ministrada por professores com formação específica na área nas escolas de ensino fundamental, acirrando o processo de injustiça e de desigualdade educacional presente na educação básica do município de Goiânia. Desse modo, o documento precariza e fragiliza o trabalho pedagógico nas escolas ao retirar do professor de Educação Física a condição de permanecer na mesma escola, tornando-o um professor avulso que, para compor a sua carga horária, necessita estar em mais de uma escola, piorando a sua condição de trabalho. A referida medida imposta pelo documento apresenta um retrocesso de 30 anos na produção do conhecimento em Educação Física, além de diminuir as horas de Estudo dos Profissionais da Educação que eram de 4 horas semanais para 3 horas semanais, precarizando ainda mais a sua atividade pedagógica (Estudo), aumentando a mais-valia. Isso porque esse mesmo professor, além de não ter estudo, tem de cobrir déficits e substituições de professores, levar atividades para fazer em casa, atividades essas que deveriam ser feitas na escola como o do Ponto ID, dificultando o planejamento pedagógico de suas aulas. Com essas medidas, a Secretaria

Não passam por uma proposta político-pedagógica¹⁶ que deveria levar em conta o tempo de aprendizagem dos educandos? Que há dias e horários para fazer uma avaliação sem os requisitos mínimos de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático já que muitos deles não são alfabetizados? É certo que são questões que envolvem diretamente os alunos e que valem a pena ser pensadas no contexto de aprendizagem.

A avaliação deve atuar tendo em vista os objetivos a serem alcançados com a intenção de desenvolver a responsabilidade individual e coletiva que o ato de avaliar traz consigo, tanto para alunos quanto para professores, pois esta ação faz parte do desenvolvimento crítico de ambos. Todo procedimento de avaliação pressupõe a escolha de critérios para definir como será aplicação, de que forma se dará a participação dos sujeitos da avaliação e quais serão os critérios de classificação e julgamento. Todos esses critérios têm como referencial as visões de homem, mundo e sociedade que foram construídos pelos professores e denotam, em última instância, sua concepção nível de compromisso e postura ético-política no contexto escolar (Palafox; Terra, 1998, p.29).

Nesse aspecto, devemos avaliar como um todo o ato pedagógico, desde o conhecimento da proposta da Rede Municipal de Educação de Goiânia, ou seja, qual é a sua proposta e o que ela pretende, até o conhecimento dos alunos. No segundo momento, devemos avaliar aquele conhecimento que o aluno adquiriu na escola e como ele está aplicando esse conhecimento na sociedade. E, finalmente, avaliar o educando na sociedade, a sua atitude e o comportamento frente aos desafios que a sociedade lhe impõe a cada momento.

A Pedagogia Crítica reconhece a importância do ato avaliativo. Porém, entende que sua práxis não deve ser direcionada para identificar os “déficits” de aprendizagem encontrados entre aquilo que os alunos aprenderam e os objetivos de ensino orientados para o resultado, sob pena de continuar reproduzindo ingenuamente uma lógica de pensamento instrumental-tecnicista de caráter conservador (Palafox; Terra, 1998, p. 29).

Desse modo, é preciso avaliar não somente se o educando tem condições de passar, mas avaliar se ele aprendeu e como ele tem aplicado esse conhecimento na sociedade. Por outro lado, essa avaliação deve se estender à Secretaria Municipal de

Municipal de Educação de Goiânia impõe limites ao cumprimento do que está contido na LDBEN 9.394/96 e na própria Base Nacional Comum Curricular para este componente curricular e outros (Goiânia, 2024).

¹⁶ Quando a SME-GO exige uma série de documentos como critério para reprovar o aluno, ela está levando o professor a assumir a total responsabilidade pelo fracasso do aluno, o que não é verdade, pois existe um conjunto de fatores que leva uma criança ao fracasso escolar, e responsabilizar o professor é uma forma ingênua e ao mesmo tempo tendenciosa de buscar um culpado como se somente esse fator devesse ser analisado. Outro aspecto que não tem sido considerado é o fator social da comunidade escolar porque não é justo comparar uma escola de periferia com uma escola mais centralizada. Para se ter noção da disparidade entre escola, seria necessária uma investigação das famílias para descobrir quais problemas sociais, emocionais e de saúde afetam o desempenho do aluno. Assim, para mudar essa situação, deve-se investir em uma estratégia a longo prazo, sanando os problemas reais, e revendo a proposta pedagógica. Não é ceder às pressões da SME-GO, visto que ela não conhece a realidade das escolas, e só vivenciando o cotidiano das escolas poderia analisar melhor todos esses aspectos levantados e que nos trouxeram a esses resultados desastrosos. Mas a SME-GO estaria disposta a rever a sua proposta? Demonstraria interesse em dialogar com as famílias para identificar os problemas subjacentes? Estaria disponível para adotar questões de saúde mental das crianças, dos trabalhadores da educação e das famílias dos educandos?

Educação de Goiânia, ou seja, à sua proposta e à comunidade escolar em que os professores estão trabalhando. Esta avaliação deve compreender o que os alunos aprenderam e o que não conseguiram compreender, e o que poderia ser cobrado em uma prova. E, assim, deve reconhecer que a avaliação não pode ser direcionada para identificar os “déficits” dos alunos orientados para o resultado, sob pena de continuar reproduzindo uma lógica instrumental-tecnicista de caráter conservador, fascista e autoritária manifestada por uma concepção técnica de educação como um mecanismo de distinção entre os melhores e os piores, tomando como referência os erros e acertos encontrados na perspectiva do professor, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e do Governo Federal com aplicação de instrumentos como IDEB¹⁷, PISA¹⁸, INAF¹⁹, SAEB²⁰, ANA²¹, Prova Brasil²² e os Exames Bimestrais²³, entre muitos outros instrumentos que são índices de peso para medir a aprendizagem dos educandos. Na verdade, esses índices vêm notificar a escola e culpabilizar os professores pelo fracasso da educação escolar em leitura, escrita e

¹⁷ É calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e média de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep), que tem como função promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil e do Saeb (Paraná, 2014).

¹⁸ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Trata basicamente de uma rede internacional de avaliação de aprendizado e desempenho dos estudantes. É aplicado a cada três anos em estudantes de 15 anos do mundo inteiro pela OCDE. Os resultados culminam em um ranking internacional que classifica o aprendizado de jovens de cada nação. Os últimos resultados do Pisa de 2018 mostram que o Brasil tem um dos 10 piores desempenhos em matemática do mundo (Paraná, 2014).

¹⁹ Indicador de Alfabetismo Funcional faz o retrato do analfabetismo funcional no Brasil desde 2001. De acordo com os resultados, a classe de analfabetismo funcional é dividida em dois grupos: os absolutos, 8%, que não conseguem ler palavras ou frases e números telefônicos, e os rudimentares, 21% que têm dificuldades para identificar ironias e sarcasmos em textos curtos e realizar operações simples como cálculo de dinheiro. Aplicado a brasileiros entre 15 e 64 anos de idade por meio de teste que analisa a prática de leitura, escrita e cálculo matemático voltada ao cotidiano. Assim, se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente eles dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral e, em seguida, responder um questionário em que se localiza e copia informações do texto, mas não há uma compreensão do que se leu. Fluência não significa compreensão. Aqui, fica claro o quanto a maioria de nossos alunos são copistas, pois eles extraem informações de dentro dos textos como respostas, porém, não compreendem as entrelinhas (Paraná, 2014).

²⁰ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Avalia alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio. Devemos mencionar que a Ana, a ANEB e a Prova Brasil compõem o Saeb que, em 2019, foram unificadas para comparar as instituições de ensino e marcam o desempenho dos estudantes. A prova é basicamente constituída por questões de matemática e língua portuguesa de múltipla escolha com cinco alternativas por questões sendo praticada por alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental (Paraná, 2014).

²¹ Avaliação Nacional da Alfabetização serve para medir o conhecimento das crianças e ajudar no cumprimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que estabelece que todas as crianças até 8 anos de idade sejam alfabetizadas. Produz informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global. Verifica os índices de alfabetização e letramento dos estudantes (Paraná, 2014).

²² É uma avaliação educacional que oferece o mais completo e detalhado retrato da qualidade educacional nas redes públicas de ensino do Brasil. Avalia duas competências dos alunos: a leitura e interpretação de textos (língua portuguesa) e a resolução de problemas matemáticos (matemática). Essa avaliação fornece resultados por escolas, municípios, estados e país. Seus resultados compõem o IDEB (Paraná, 2014).

²³ Avaliação elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Avalia basicamente duas competências: língua portuguesa e resolução de problemas matemáticos.

raciocínio lógico-matemático (Paraná, 2014). Entretanto, não é culpabilizar os professores pelo fracasso escolar, mas reconhecer que, nos últimos trinta anos, as políticas públicas apenas conseguiram melhorar o ingresso dos brasileiros na escola embora ainda se tenha a falta de qualidade na aprendizagem (Paraná, 2014).

De acordo com os dados do MEC, cerca de 700 mil crianças chegam anualmente no 6º ano do ensino fundamental sem estarem alfabetizadas (Brasil, 2013), o que nos leva a crer que há promoção de uma série para a outra sem aprendizagem. Portanto, o que o Município, o Estado e o Governo Federal têm feito? Isso porque os professores têm feito o mapeamento das aprendizagens²⁴ e cursos como do PNAIC, entre outros, com o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (Brasil, 2012). Na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, artigo 5º, fica expresso que os objetivos do Pacto é garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; reduzindo a distorção idade série na Educação Básica; melhorar o (IDEB) e contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores (Brasil, 2012b). Por outro lado, devemos entender também que a educação não se faz apenas com portarias e leis, mas com a presença da família. Assim, a LDBEN 9.394/96, no seu artigo 2º, estabelece que a educação é dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a LDBEN 9.394/96, no seu artigo 3º, deixa claro que o profissional de educação também deve ser valorizado na forma da lei com o pagamento do piso salarial²⁵, com

²⁴ Mapear as aprendizagens é constatar se os alunos compreendem: textos, se interpretam, se estão silabando. Como estão na leitura: é fluente, sim, não? Na escrita: aglutina? Omite? Na argumentação: faz paragrafação? É letrado? Alfabetizado? Analfabeto funcional? Copista? Na verdade, o mapeamento procura provar o que o aluno sabe e o que não sabe. Que conhecimentos esse aluno traz consigo, e o que podemos fazer para melhorar a sua aprendizagem, para que esse sujeito avance não só na leitura e na escrita, mas para a vida. Nesse aspecto, feito o diagnóstico, teremos o resultado do mapeamento. Somente assim começaremos as ações pedagógicas para desenvolver a melhoria na leitura, na escrita e no raciocínio lógico-matemático. Mas, ainda assim, estamos presos a um aspecto do avaliar, que é medir o conhecimento. E, assim, culpabilizamos os professores, alegando que, diante de tantos instrumentos de avaliação, os mesmos não conseguem identificar o porquê de este aluno não aprender. O resultado do fracasso escolar e do aluno ainda serve para culpabilizar o professor (Rojo, 2004).

²⁵ O reajuste do piso dos professores foi de 3,62% abaixo da inflação e muito abaixo dos últimos reajustes de tal piso. Piso esse que não é respeitado pela maioria das prefeituras. O próprio Estado de Goiás não cumpre com o piso nacional dos professores. Durante seu segundo mandato, em 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e seu ministro da Educação, Fernando Haddad, sancionou a Lei nº 11.738/2008, que estabeleceu, pela primeira vez na história, o piso salarial nacional para professores de escolas públicas da Educação Básica. O piso nacional dos profissionais do magistério público é o valor mínimo que devem receber os professores em início de carreira e passou a valor para todo o país. O reajuste deste ano fez com que o piso nacional de professores fosse de valor do piso do magistério, em 2024, de 4.580,57 para 40 horas e de 30 horas o valor é de 3.381,42, não podendo o professor receber menos do que esse valor. De acordo com o parágrafo único do artigo 5º da Lei federal nº 11.738/2008, a atualização do piso salarial profissional nacional do magistério público da Educação Básica é definida pela diferença percentual do valor aluno ano do ensino fundamental urbano – VAAF do Fundeb, de dois anos anteriores. Em 2023, as receitas do Fundeb sofreram forte retração em função da medida eleitoreira do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, que preferiu desonerar o ICMS sobre combustíveis, energia, comunicação, transporte, entre outras atividades e serviços prestados em âmbito dos Estados e Municípios, ao invés de alterar a política de preços da Petrobras e de reduzir o apetite dos acionistas da empresa. Essa medida irresponsável que não impediu a derrota do ex-presidente nas urnas, resultou na aprovação da Lei Complementar 194/2022, que, por sua vez, reduziu drasticamente o financiamento das políticas públicas de educação, saúde, entre outras áreas sociais. No âmbito do Fundeb, as receitas que haviam crescido mais de 33% em 2021, e quase 15% em 2022, despencaram para pouco mais de 3% em 2023. Embora as prefeituras não quisessem cumprir os reajustes de 2022 e 2023, a Procuradoria Geral da República ingressou com nova Ação Direta de

profissionais concursados e não contratados por tempo determinado ou premiados com bônus para quem não falte ao trabalho, como se professores não pudessem adoecer (Brasil, 1996).

Algumas formas metodológicas de avaliações

Ilustramos algumas formas metodológicas para avaliar os alunos. Em primeiro lugar, devemos incentivar a autoavaliação, pois, na perspectiva de ensino crítico, a avaliação deve promover uma formação de uma autoimagem positiva, permitindo a autonomia crítica do educando, mesmo que a avaliação esteja centrada em aspectos afetivos. Como foi mostrado acima, no processo de aprendizagem, é importante permitir que o aluno fale de sua experiência para o coletivo (Palafox; Terra, 1998).

No segundo momento, priorizamos as metodologias indutivas de aula orientadas para os alunos, pois favorecem a tomada de decisões da turma, da definição e escolha pelo coletivo. Assim, quando o professor for ensinar um determinado conteúdo, por exemplo, o futsal ou futebol de campo, esclarecer que as regras do futsal são essas, e as do futebol de campo são aquelas, e perguntar aos alunos: quais vocês acham interessantes? Vocês concordam com isso? Desse modo, temos as estratégias para o ensino orientado em que os alunos se baseiam no descobrimento guiado.

Nesse aspecto, podemos apresentar também o método de resolução de problema, o método de livre exposição, o método de psicodrama pedagógico e técnica de desenvolvimento da criatividade em que o aluno se torna o centro do ensino e aprendizagem, entre outros (Palafox; Terra, 1998).

Por outro lado, como temos as rotinas de sala de aula, há uma outra forma de avaliação na qual o professor faz observações e registros sistemáticos das atitudes dos alunos em relação a sua capacidade de criação, em função dos objetivos propostos, compreendendo os níveis de conflito ou consensos que se apresentam de acordo com o grau de socialização da turma. Aqui, podemos entender as concepções de gêneros, etnias, manifestadas nos discursos e nas práticas de convivência, compreendendo os níveis de habilidades motoras, as reações de autonomia ou a dependência afetiva presentes nos educandos no momento da interação, assim como a colocação em prática dos conhecimentos que estão adquirindo (Palafox; Terra, 1998).

Outras formas de avaliação podem ser encontradas na proposição de dinâmicas de grupos em que sejam promovidos seminários e debates entre os alunos. Provas e trabalhos podem ser utilizados como procedimentos de avaliação do conhecimento na aula, respeitando o critério de não valorização da nota como mecanismo de seleção dos mais aptos (Palafox; Terra, 1998). O objetivo da prova é analisar e refletir com os alunos e pais os resultados obtidos para discutir e propor soluções para encontrar as melhores formas de superar dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem (Teixeira, 1997).

Assim, é fundamental que os pais participem do processo educativo, que entendam quais as dificuldades que os seus filhos estão tendo para que os mesmo possam ajudá-los. Desse modo, a participação dos pais é de extrema importância, permitindo que a tarefa do professor seja mais eficaz. A ideia de estabelecer várias possibilidades de avaliações serve para não discriminar ninguém, daí a importância dos festivais, exposições, workshops, jogos escolares, feiras de ciência, em que a criança possa mostrar a sua criatividade em alguns desses momentos. Nesse sentido, além da observação dos

Inconstitucionalidade (ADI nº 7516) no Supremo Tribunal Federal, agora pedindo a plena vigência dos critérios de atualização do piso e aplicação dos percentuais de 33,24% em 2022, e de 14,95%, em 2023, nos termos do parágrafo único do artigo 5º da Lei nº11.738/2008. Nesse sentido, esperamos que o STF acate o pedido e mantenha seu histórico de defesa da lei do piso do magistério (Ferreira, 2024).

registros do desempenho do aluno, a reflexão coletiva e a autoavaliação devem ser instrumentos prazerosos de avaliação que podem ser utilizados pelos alunos e pelos professores (Palafox; Terra, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, todos esses aspectos mencionados nos mostram que a avaliação deve ser para o crescimento dos alunos, para o crescimento da escola, para o crescimento dos professores. Assim, o educando, ao se avaliar subjetivamente, mesmo que seja falando, “ah, esse ano foi melhor do que o ano anterior”, “foi legal essa aula”, “essa aula poderia ter sido melhor”, “os conteúdos foram bastante significativos e muito interessantes”, “a proposta daquela aula foi a que eu esperava”, entre outros aspectos, evidencia um olhar crítico e o seu caráter diagnóstico reflexivo sobre as aulas. Por último, o aluno faz uma avaliação de si mesmo. Desse modo, a avaliação pressupõe uma ação tanto do professor quanto do aluno, em que cada um se pergunte e responda, diga o que é “certo” e o que é “errado”, reprovem-se, mas também recuperem-se e aprovem-se. (Fensterseifer, 1997).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, Aloísio Pessoa. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, AL, v. 25, p. 155-171, 2019.
DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>

BRASIL. [Constituição, 1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. de 1988.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização da Idade Certa e as Ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: MEC, 2012b.

BRASIL. **Reunião com os coordenadores do PNAIC**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 8 jun. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019.

BRASIL. **Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB:** documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: Inep, 2020.

CARDOSO, Mariana de Gordões Faria. **Documento curricular e orientações pedagógicas:** aproximações com os pressupostos teóricos de Dermeval Saviani e Paulo Freire na EJA em Goiânia. 2022. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

FERREIRA, Rogerio. Reajuste de 3,62% no piso dos professores, a verdade por trás. **Colabora Concursos**, 2 jan. 2024. Disponível em: <https://colaboraconcursos.com.br/reajuste-de-362-no-piso-dos-professores-a-verdade-por-tras/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

FENSTERSEIFER, A. Possíveis caminhos para avaliação. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE – CONBRACE, 10., 1997, Goiânia. **Anais [...]**. Brasília, DF: RBCE, 1997.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das Massas e Análise do Eu e outros textos (1920-1923)**. Tradução e notas: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Obras Completas, v. 15).

GOIÂNIA. **Documentação Pedagógica da EI da RME de Goiânia 2019**. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/30-municipal>. Acesso em: 1 jan. 2023.

GOIÂNIA. **Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico**. Goiânia: SME, jun. 2022.

GOIÂNIA. **Orientações para modulação dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2024**. Goiânia: SME, 2024. Disponível em: <http://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2>. Acesso em: 8 jan.2024.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 17, n.1-2, p.111-117, jan./dez. 1993.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n.57/Especial, dez. 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 131, ago. 2007.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200014>

LIBÂNIO, José Carlos. **Considerações Críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana – Setembro de 2011”**. Goiânia, 2012. Disponível em:

<http://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/02/consideralibc3a2neo-considerac3a7c3b5es-crc3adticas-sobre-o-documento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educac3a7c3a3o-reforma-educacional-goiana.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. Tradução: Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MATIELLO JÚNIOR, E. Exercitando conhecimento e práticas sobre meio ambiente a partir da pedagogia crítico emancipatória. *In*: KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física 2**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 99-131.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. *In*: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizada em Brasília, em 2006.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. *In*: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-144.

PALAFIX, H.; MUÑOZ, G. **Avaliação em Educação Física**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1992. (Mimeo).

PALAFIX, H.; MUÑOZ, G. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, jan./jun. 1998.

PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional, 2014.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou prática? **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.12, p.33-43, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004. (Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004).