

AVALIAÇÃO ESCOLAR NO E DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

Silvia M. Gasparian Colello¹

Resumo: Ao situar a avaliação no contexto da necessidade e dos riscos da vida escolar, o artigo problematiza a constituição das propostas avaliativas na relação com diferentes concepções de aprendizagem e cenários pedagógico-educacionais (empirismo e interacionismo). A partir daí, assumindo a postura interacionista (incorporada pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular), defende a concepção de que, mais que medir resultados, a avaliação deve favorecer os processos de ensino-aprendizagem e a progressão das práticas educativas. Com base nessa postura, apresenta os objetivos, pressupostos e princípios da avaliação escolar, as características que circunscrevem suas possibilidades, as dimensões nas quais as práticas avaliativas devem incidir e, finalmente, os tipos e instrumentos de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação escolar, Relação ensino-aprendizagem, Interacionismo.

Abstract: By situating assessment within the context of the needs and challenges of school life, this article examines the development of assessment practices in relation to different conceptions of learning and educational-pedagogical paradigms (empiricism and interactionism). From this perspective and adopting the interactionist approach (as incorporated into the BNCC – Brazilian National Common Curricular Base), the article argues that assessment should go beyond merely measuring outcomes; instead, it should promote teaching and learning processes and support the advancement of educational practices. Based on this approach, the article presents the objectives, assumptions, and principles of school assessment, the characteristics that define its possibilities, the dimensions in which assessment practices should be applied, and, finally, the types and instruments of assessment.

Keywords: School assessment; Teaching–learning relationship; Interactionism.

1) Avaliação escolar: risco ou necessidade?

A avaliação continua sendo um campo no qual podem ser identificadas mais perguntas que respostas, um campo problemático que deve constituir-se em objeto da investigação didática. (LERNER, 2002, p. 94)

Como um tema recorrente nos discursos educacionais e debates pedagógicos, a avaliação escolar é um assunto polêmico, justamente porque está sujeita a mal-entendidos, inadequações e reducionismos. Ainda que não haja consenso sobre a avaliação – nem sobre a melhor maneira de realizá-la –, compreender sua natureza permite situar riscos e possibilidades. Assim, vale questionar: qual é o papel da avaliação no processo educativo?

¹ Pedagoga com mestrado, doutorado e livre-docência, vinculada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP (silviacolello@usp.br / www.silviacolello.com.br).

As práticas avaliativas são, necessariamente, atravessadas por critérios ideológicos, concepções de ensino e intenções nem sempre declaradas. As consequências disso são bastante conhecidas na cultura escolar: classificação de alunos, desvalorização docente, critérios dicotômicos de avaliação, agrupamento de turmas fortes e fracas, aprovação ou retenção de estudantes, ranqueamento de escolas, uso do critério de desempenho acadêmico para distribuição de bolsas de estudo, cortes de verbas, sistemas de recompensas e prêmios dados aos educadores e às instituições de ensino.

Nessa direção, vale lembrar o princípio do neoliberalismo, que propõe a organização dos sistemas públicos em conformidade com os valores típicos de mercado: eficiência, competitividade, produtividade e responsabilização. Na educação, isso implica tratar escolas, professores, educadores, gestores e sistemas educacionais como unidades de produção com resultados mensuráveis, razão pela qual a avaliação em larga escala passa a ser utilizada como instrumento central para medir “a produtividade” de cada um deles. Na busca por dados quantitativos, os testes padronizados costumam, lamentavelmente, favorecer o *ranking* de escolas e os índices de desempenho educacional, podendo inclusive servir de base para definição de metas de aprendizagem: avaliar para obter notas, para passar de ano, para fazer a triagem de bons alunos, para ingressar nos segmentos subsequentes da escolaridade, para obter certificados, diplomas etc. Os números obtidos pelas avaliações acabam também funcionando como critérios de pressão sobre os professores, trazendo riscos de empobrecimento pedagógico e de redução curricular, justamente porque eles são levados a trabalhar na faixa estrita do que é exigido nos testes. Por essa via, a avaliação deixa de ser pedagógica para assumir a função classificatória de pessoas e instituições. Funciona ainda como mecanismo de rotulação e culpabilização dos alunos, legitimando os cenários de fracasso escolar.

Quando a avaliação se torna o centro das preocupações educacionais e pedagógicas, costuma haver uma verdadeira inversão de princípios: ao invés de trabalhar para garantir a aprendizagem, muitos professores ensinam em função da avaliação, ou seja, reduzem suas aulas a verdadeiros treinamentos para as provas. Seja quando a avaliação incide apenas em determinadas habilidades, seja quando ela se torna o próprio objeto de aprendizagem, o resultado é um reducionismo que está longe de garantir o efetivo acompanhamento do trabalho escolar. A esse respeito, Lerner (2002, p. 92) afirma que

[...] a prioridade da avaliação deve terminar onde começa a prioridade do ensino. Quando a necessidade de avaliar predomina sobre os objetivos didáticos, quando [...] a exigência de controlar a aprendizagem se erige em critério de seleção e hierarquização dos conteúdos, produz-se uma redução no objeto de ensino, porque sua apresentação se limita àqueles aspectos que são mais suscetíveis de controle [...]. [Nessas situações] a pressão da avaliação se impõe frente às necessidades do ensino e da aprendizagem.

Na consideração de casos típicos de redução ou inadequação do ensino, dois exemplos relacionados ao processo de alfabetização merecem destaque: a **sondagem** das concepções infantis sobre a língua escrita (COLELLO, 2019) e os **testes de fluência leitora**. Por que essas duas iniciativas, aplicadas em larga escala, têm se tornado uma distorção pedagógica?

No Brasil, durante muitos anos, como a alfabetização era concebida como a simples aquisição do sistema alfabético², a maioria dos docentes, valendo-se, por exemplo, do método sintético (aquele que parte das unidades menores da língua para construir ao todo), conduzia o processo de ensino-aprendizagem com base em uma escala de progressão linear, cumulativa e fragmentada, em uma ordem relativamente fixa de progressão: vogais, consoantes, sílabas simples, sílabas complexas e palavras isoladas, ou frases formuladas artificialmente (sem contextos comunicativos e com propósitos estritamente didáticos) para a sistematização das relações fonema-grafema (letra-som). Quem não se lembra das estranhas formulações como “Vovô viu a uva”, “Lalá lê ali”, “O dedo é de Didi” e “O boi bebe e baba”? A Figura 1 ilustra esse cenário.

FIGURA 1
CONCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO



(Fonte da autora)

A partir dos anos 1980, os estudos psicogenéticos e histórico-culturais transformaram a compreensão do ensino da língua escrita. A aprendizagem, antes concebida pela “representação-escada” (Figura 1) passa a ser vista como uma teia de inúmeras frentes cognitivas no estabelecimento de diversas relações e competências. A língua escrita, que até então costumava ser vista como um código, passa a ser compreendida como prática comunicativa, construída em função de um dado contexto, com um dado propósito e para um dado interlocutor, sob a forma de produções em diferentes gêneros e com diferentes propósitos (BAKHTIN, 1988; GERALDI, 1984, 1993). Finalmente, a alfabetização passa a ser entendida não só como domínio do sistema alfabético e das regras da escrita, como também pela possibilidade dos sujeitos de se tornarem usuários da língua, transitando no meio letrado e lidando com os apelos da cultura escrita (SOARES 1998). Assim, o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita pode ser representado como uma teia cognitiva, complexa e multifacetada, marcada por diferentes frentes

² Sem a pretensão de analisar os diferentes métodos de alfabetização (sintéticos, analíticos ou mistos), para fins do presente artigo, vale apenas marcar a diferença deles (alfabetização para aquisição do sistema alfabético) em relação à concepção interacionista (ou socioconstrutivista), que concebe a língua em uma perspectiva mais ampla, isto é, como prática discursiva que supera o código da escrita.

de construção do conhecimento, que merecem ser consideradas na intervenção pedagógica. As Figuras 2 e 3³ representam essa concepção (COLELLO, 2014, p.181).

FIGURA 2 – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LEITURA

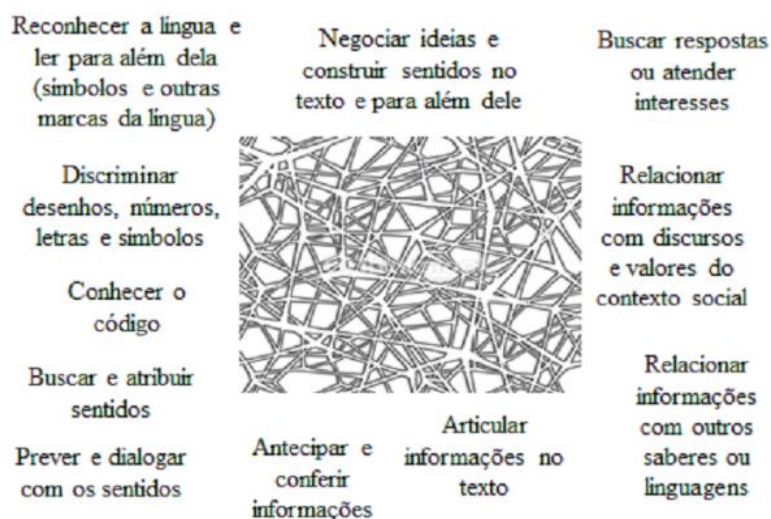
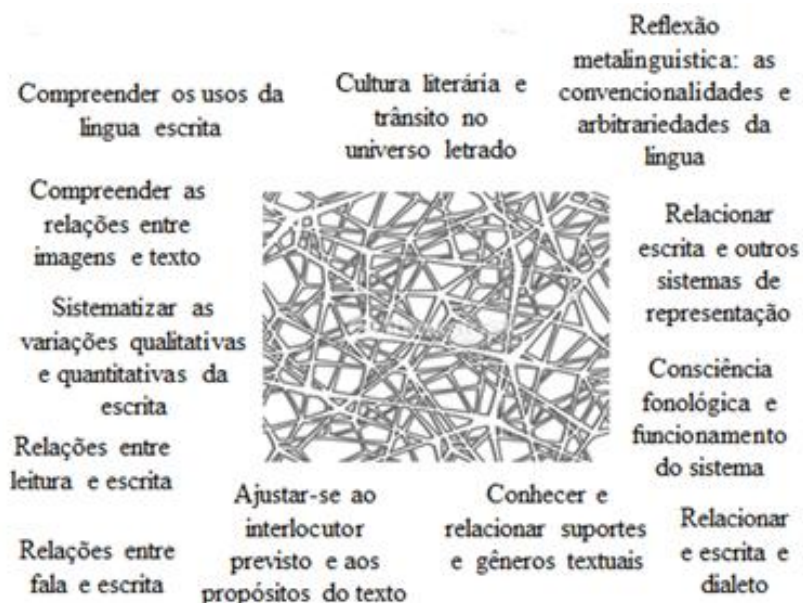


FIGURA 3 – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ESCRITA



³ As Figuras 2 e 3 representam um único processo articulado e inseparável. Aqui as competências e habilidades de escrita e leitura foram apresentadas separadamente apenas para favorecer a exposição.

Na esteira de inúmeros aportes teóricos e de pesquisas didáticas que revolucionaram as concepções docentes, o movimento de assimilação das novas ideias foi afetado por inúmeros fatores, gerando interpretações reducionistas e por vezes equivocadas (COLELLO, 2012, 2017, 2021). Particularmente, os estudos liderados por Emilia Ferreiro, que se constituíram como um marco para a compreensão da complexidade dos processos de aprendizagem da língua escrita, foram incorporados pela cultura escolar (representações docentes e práticas pedagógicas) principalmente por uma vertente específica do seu trabalho: as concepções das crianças sobre a representação da língua escrita. De fato, quando Ferreiro e Teberosky (1984) descreveram as etapas psicogenéticas de progressão da aprendizagem (pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético), muitos professores e até redes de ensino viram nessa progressão psicogenética critérios norteadores do ensino e da avaliação. Sem desmerecer o interesse de se fazer **sondagens das concepções infantis** para avaliar o estágio das hipóteses das crianças (o que aparece na figura 3 como “sistematizar as variações qualitativas e quantitativas da escrita”), o problema foi transformar essa sondagem em único foco de ensino e avaliação. A rigor, aproveitando-se o *modus operandi* profundamente arraigado na cultura pedagógica (ilustrado pela Figura 1), o que era para ser *um* critério de avaliação passou a ser *o* critério de avaliação e, conseqüentemente, o foco do ensino, mantendo-se, assim, a alfabetização com ênfase na aquisição do sistema alfabético, conforme ilustra a Figura 4.

FIGURA 4
CONCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO



O cenário representado pela Figura 4 – quase uma reedição do funcionamento da escola tradicional – configura-se como uma redução do aporte psicogenético, uma simplificação que não incorpora a complexidade do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, e que certamente tem consequências pedagógicas e avaliativas.

Quando diversos sistemas de ensino (públicos e privados) recomendaram (ou impuseram) a sondagem sistemática das concepções infantis para as turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, cobrando registros periódicos para avaliar a progressão das turmas, muitas escolas passaram a operar praticamente em função de um único critério: o domínio do sistema alfabético. Hoje, essa condição está tão disseminada no Brasil, que muitos professores avaliam o andamento de suas turmas pela simples contabilidade das etapas conceituais (algo como: “*Na minha classe, eu tenho 5 pré-silábicos, 8 silábicos sem valor sonoro, 7 silábicos com valor sonoro, 6 silábicos-alfabéticos e 4 alfabéticos*”), como se os docentes não vislumbrassem outras frentes de elaboração cognitiva na aquisição da língua escrita. Mais estranho ainda é o caso da

pequena Gabriely, uma aluna de 7 anos de uma escola pública em São Paulo, que, imbuída desse critério de avaliação (e obviamente sem compreendê-lo), afirma: *“Eu não posso escrever o meu nome porque a professora disse que eu sou silábica e, também, porque ela ainda não ensinou o Y”*.

Na mesma vertente de distorção pedagógica, o **teste de fluência leitora** (que ganhou força nas redes públicas de ensino a partir de 2019 com a publicação da Política Nacional de Alfabetização) segue a tendência de padronização e mensuração objetiva da aprendizagem, no caso, pela intenção de diagnosticar o grau de automatização e fluência da leitura oral (precisão, velocidade e prosódia). Para tanto, o teste baseia-se na cronometragem – geralmente um minuto - da leitura de um texto que contém, inclusive, palavras desconhecidas pela criança e até “pseudopalavras” (sequências pronunciáveis de caracteres sem significado). Nessa situação, o professor registra o número de palavras lidas e os tipos de erros, como omissões, hesitações ou substituições e dificuldades de entonação.

Os pressupostos de que a “boa leitura” pressupõe velocidade de decodificação e a compreensão leitora está garantida pela prosódia (entonação) contrariam a concepção discursiva de leitura (BAKHTIN, 1988) assumida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). De fato, entendida como uma prática social discursiva que envolve um complexo processo de (re)construção de significados na relação com saberes e com as condições de produção, a leitura não pode ser identificada como mera prática de decodificação. Por sua vez, a aprendizagem da leitura implica, e ao mesmo tempo pressupõe, inúmeras competências e habilidades (tal como ilustrado pela Figura 2).

O teste de fluência mostra-se, portanto, reducionista e inadequado para avaliar o desenvolvimento da leitura, em primeiro lugar, porque contraria as concepções de leitura e de avaliação formativa da BNCC, como se verá adiante. Em segundo lugar, porque a artificialidade da situação - a oralização de um texto padronizado e muitas vezes sem sentido para a criança - promove a leitura descontextualizada, desconsiderando o envolvimento do sujeito e seus mecanismos mais profundos de interpretação textual. A esse respeito, vale lembrar Bettelheim e Zelan (1992) que, em suas pesquisas sobre a leitura de crianças, registravam “supostas dificuldades de fluência” em momentos de maior tensão do texto. Elas tendiam a gaguejar, por exemplo quando, na história, aparecia o lobo ou a bruxa má. Nesses casos, as hesitações não eram transtornos cognitivos nem problemas de decodificação; eram sinais de envolvimento, indícios de emoção e da capacidade de antecipação da narrativa, justamente aquilo que faz parte da compreensão profunda e da leitura comprometida. Em terceiro lugar, porque a pressão de tempo (a leitura de um texto cronometrada em um minuto) tende a aumentar a ansiedade da criança, impactando negativamente o hábito de ler. Em quarto lugar, importa considerar a padronização linguística, que, por desconsiderar as variações linguísticas e as diferenças socioculturais, soa para a criança como uma língua pouco familiar. Finalmente, vale dizer que a ênfase assumida pelo processo avaliativo favorece o treinamento técnico, isto é, a prioridade da decodificação em detrimento da experiência envolvida e envolvente de leitura, que se explica pela imersão no universo literário.

Desnecessário enfatizar que, em ambos os casos (sondagem das concepções de escrita e teste de fluência), como na maioria dos reducionismos avaliativos, são as crianças das classes populares as mais prejudicadas, justamente pela sua menor familiaridade com a língua, com a literatura e com as prioridades das cobranças avaliativa (COLELLO, 2012, 2021).

Como contraponto dos riscos das avaliações reducionistas, inadequadas ou ideologicamente enviesadas - verdadeiras distorções da concepção de avaliar - a perspectiva do acompanhamento construtivo é o que torna os processos de avaliação absolutamente necessários, tendo em vista os desafios de inclusão e de respeito à diversidade. Se o desafio da avaliação é manter a coerência com os princípios de formação humana, não há como elaborar um projeto educativo, organizado com base na progressão curricular, sem um sistema eficiente de aferição para acompanhar, orientar e subsidiar as intervenções escolares na direção das metas educativas.

De fato, com base em um plano avaliativo bem estruturado, é possível comprovar avanços, evidenciar dificuldades, definir prioridades, corrigir estratégias, refazer planejamentos e repensar linhas de conduta no cotidiano escolar. Afinal, é ela - a avaliação - que permite o melhor *feedback* sobre as práticas de ensino, funcionando como uma devolutiva para gestores, professores, pais e, inclusive, para os próprios alunos. Nesse sentido, vale a pena situar a seguinte concepção de avaliação:

[...] avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos equivale a especificar até que ponto desenvolveram e/ou aprenderam determinadas capacidades em consequência do ensino recebido. Trata-se, portanto, de perguntar até que ponto os procedimentos e instrumentos de avaliação que utilizamos permitem captar efetivamente os progressos realizados por nossos alunos no desenvolvimento e/ou aprendizagem de certas capacidades; trata-se também de perguntar até que ponto esses procedimentos e instrumentos permitem relacionar os progressos realizados por nossos alunos ao ensino que estamos ministrando; trata-se, em suma, de iniciar um processo de reflexão e análise das nossas próprias práticas da avaliação para potencializar, desenvolver e promover as que podem nos proporcionar uma informação mais confiável, rigorosa e ampla sobre como nossos alunos estão progredindo no desenvolvimento e/ou aprendizagem dos diferentes tipos de capacidades e, muito especialmente, sobre como esses progressos vinculam-se à nossa atividade como professores. (COLL; MARTÍN, 2006, p. 202)

Com base nessa concepção importa questionar: Como se constituem as propostas de avaliação na relação com a aprendizagem e com o projeto pedagógico-educacional? Quais são os objetivos, princípios e os pressupostos da avaliação escolar? Que características circunscrevem a possibilidade de uma avaliação eficiente? Que dimensões merecem ser avaliadas? Quais são os tipos e os instrumentos de avaliação?

2) A constituição do plano de avaliação compatível com o projeto pedagógico-educacional

Avaliar é regular as aprendizagens. (PERRENOUD, 1999, p. 5)

Ao postular a ideia de que a avaliação deve ser compreendida como parte integrante da aprendizagem, Perrenoud (1999) propõe a indissociabilidade de ambos os processos. De fato, a concepção de avaliação escolar está diretamente relacionada ao modo de se conceber a aprendizagem e, conseqüentemente, aos objetivos assumidos pelo sistema de ensino. Em que pesem as especificidades das redes escolares, das instituições ou mesmo as diferenças entre

professores, o esboço de dois cenários típicos – o empirista e o interacionista⁴ - parece pertinente para se repensar (e, por essa via, aqui defender) os objetivos, os princípios e os pressupostos da avaliação escolar.

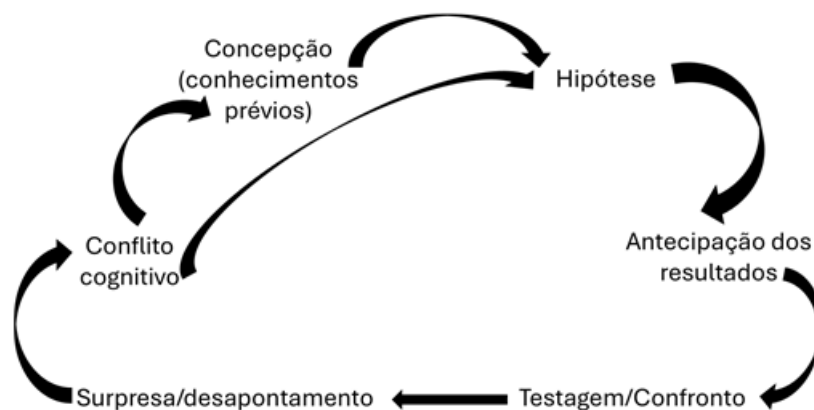
Em um sistema de ensino empirista (seja no rígido modelo behaviorista, seja na escola tradicional), cujo objetivo é a mera transmissão de conteúdos, a prioridade é o desenvolvimento do currículo, previsto em sucessivas etapas ao longo dos anos de escolaridade básica. Nesse cenário, a avaliação configura-se como iniciativa pontual, realizada periodicamente ao final de cada ciclo (mensal, bimestral ou semestral), com o propósito de gerar notas que, em tese, representam, em cada disciplina, o grau de aprendizagem do estudante. Assumindo o pressuposto de que o conhecimento pode e deve ser medido apenas quantitativamente, o desempenho do aluno - e muitas vezes seu próprio destino - se reduz ao boletim de notas. Formuladas com base em testes de múltipla escolha ou com questões objetivas e fechadas (por exemplo, estudos dirigidos, questionários objetivos, propostas de preenchimento de lacunas ou de definição de conceitos, evocação de nomes ou datas, resolução de equações ou de problemas matemáticos), as provas são pautadas por um gabarito predeterminado, isto é, pelo critério rígido e inflexível de certo e errado.

Esse modelo, cunhado pela crítica de Paulo Freire como “educação bancária” (1987), funciona em dupla direção: “depositar” e “sacar” conteúdos. Afinal, se o ensino vem “de fora para dentro” (do professor para o aluno, em geral, através de aulas expositivas), a avaliação é a devolutiva do que deveria ter sido assimilado. Assim, a aprendizagem é entendida como aquisição passiva (porque depende exclusivamente de informações recebidas, sem que o aluno tenha possibilidade de lidar ou recriar o conhecimento); linear (pois segue um determinado percurso); progressiva (já que vai do supostamente fácil para o difícil) e cumulativa (por ser organizada em blocos que se sobrepõem). Seja no caso de sucesso ou de fracasso escolar, o resultado é atribuído exclusivamente ao estudante, pressupondo a lógica subliminar de que “se o professor ensinou, o aluno deveria ter aprendido”. De qualquer forma, a diversidade social, a individualidade de cada sujeito, a singularidade de seus conhecimentos prévios, a complexidade dos processos cognitivos e as diferenças culturais parecem irrelevantes, assim como são inquestionáveis as práticas diretivas de trabalho impostas pelos professores. Na escola excludente, competitiva e elitista, a meritocracia funciona como um verdadeiro “salve-se quem puder”.

No cenário interacionista (assumido pela BNCC desde 2017), parte-se do princípio de que a aprendizagem é processo ativo de elaboração mental com base nas referências socioculturais e nas experiências vividas. Em função disso, a escola tende a valorizar o longo percurso de construção cognitiva. Nele, conforme ilustrado pela Figura 5, o sujeito lança mão de seus conhecimentos prévios para construir hipóteses, experimentá-las ou submetê-las à prova por meio de testagens ou confrontos com produções convencionais e, pelo enfrentamento de contradições ou de erros (verdadeiros conflitos cognitivos), evolui por sucessivos movimentos de reorganizações do saber, podendo repensar suas concepções ou hipóteses, aproximando-se progressivamente do saber convencional.

⁴ O modelo Interacionista pode ser concretizado pelas abordagens construtivista (quando se apoia no referencial piagetiano), sociointeracionista (quando se apoia no referencial liderado por Vygotsky) ou socioconstrutivista (quando prevalece o esforço de conciliar os dois referenciais teóricos). Como denominador epistemológico comum dessas vertentes, o Interacionismo incorpora o transformismo (pressuposto de que o mundo e a realidade estão em permanente mudança) e o relacionismo (concepção de que o ser humano se desenvolve, se constitui e aprende em um dado contexto, a partir múltiplas experiências e relações com as pessoas e com os objetos de conhecimento (MATUI, 1995).

Figura 5 – PERCURSO DE CONSTRUÇÃO COGNITIVA



(Fonte: COLELLO, 2025, p. 42)

Para Piaget (1987, p. 61), na dinâmica da construção cognitiva, “*um erro corrigido pode ser mais fecundo que um êxito imediato, porque a comparação da hipótese falsa e suas consequências proporciona novos conhecimentos e a comparação entre erros dá lugar a novas ideias*”. Nessa perspectiva, é possível distinguir entre o erro (uma concepção incongruente com o padrão estabelecido) e o “erro construtivo” (aquele que, mesmo incorreto, faz parte da construção do conhecimento), que merece uma consideração especial nos processos avaliativos.

Vejamos um exemplo. Em uma sala de aula, na elaboração de um álbum de figurinhas, os alunos do 2º ano de uma escola pública de São Paulo já haviam colado 19 imagens e ainda faltavam 13 espaços em branco. Quando a professora perguntou quantas figurinhas teria o álbum completo, quatro de seus alunos fizeram os seguintes cálculos:

FIGURA 6 – CÁLCULOS DE 4 ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quem sabe somar?			
TIAGO	LAURA	PEDRO	LUCIA
$\begin{array}{r} +19 \\ +13 \\ \hline 32 \end{array}$	$\begin{array}{r} +19 \\ +13 \\ \hline 212 \end{array}$	$\begin{array}{r} +19 \\ +13 \\ \hline 20\ 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} +19 \\ +13 \\ \hline 17 \end{array}$

(Fonte da autora)

Em uma escola tradicional, o acerto de Tiago seria a única resposta correta, enquanto a constatação dos erros nas demais contas pouco ajudaria na promoção do avanço cognitivo dos outros alunos. De outro modo, na perspectiva interacionista, ao levar em consideração o raciocínio de cada um, é possível afirmar que Laura e Pedro sabem somar, ainda que tenham cometido erros construtivos que comprometeram os resultados. Laura, em um processo bem próximo do convencional, efetuou o seguinte cálculo: $9 + 3 = 12$ e $1 + 1 = 2$. Seu erro construtivo foi não compreender quando a soma das unidades gera uma dezena, razão pela qual

registrou a dezena abaixo ao invés de se valer da típica estratégia do “vai um”. Pedro, centrando-se na necessidade de calcular separadamente unidades e dezenas, fez o raciocínio separadamente ($10 + 10 = 20$ e $9 + 3 = 12$). Seu erro construtivo foi não conjugar os números de dezenas e unidades (de onde se entende o registro separado dos números), de modo a coordenar um só resultado ($20 + 12 = 32$). Lúcia, que registrou um número aleatório, não soube reconstituir seu raciocínio, evidenciando pela resposta errada (17) sua dificuldade na resolução do problema.

Ao propor a exposição dos diferentes raciocínios e o confronto entre os resultados e a contagem direta do número de figurinhas no álbum, a professora favoreceu a emergência de conflitos cognitivos. Com base neles, pôde fazer intervenções mais ajustadas a cada um de seus alunos, desestabilizando suas concepções prévias: com Lúcia, discutindo sobre a natureza do problema (a adição); com Laura, explicando a forma convencional de operar com unidades e dezenas; e com Pedro, explicitando um outro modo de representá-las e coordená-las na armação da conta.

Em síntese, quando uma questão gerada na rotina das aulas emerge como uma situação avaliativa, considerar o percurso do raciocínio de cada estudante (e não apenas a classificação dicotômica de certo e errado) permite ao professor constatar as competências de seus alunos na resolução de problemas, dando-lhe ainda pistas para intervenções potentes, isto é, capazes de promover o avanço na construção do conhecimento.

O modelo interacionista, contudo, vai muito além do propósito de ensinar, aprender e avaliar. Como parte integrante do projeto formativo, as possibilidades de ampliar os horizontes do aluno para interagir, construir e trocar saberes, vivenciar experiências, defender ideias, responsabilizar-se pelos deveres, compartilhar tarefas, dividir trabalhos, desenvolver projetos cooperativamente, participar de debates ou competições e de diferentes atividades escolares (disciplinares, esportivas, artísticas ou literárias) não só alavancam aprendizagem e alternativas de avaliação, como também favorecem experiências socioemocionais, contribuindo para amplificação das esferas educativas. No contexto das múltiplas demandas do século XXI, a escola, além de ensinar conteúdos, assume, cada vez mais a tarefa de formar estudantes e cidadãos, de investir na formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de circular nas diferentes esferas sociais e de se envolver na (re)construção de um mundo sustentável, justo e democrático. A escola que, pela tradição, sempre se propôs a ensinar, hoje, mais do que nunca, abre espaço para a escola que assume o desafio de formar homens e mulheres verdadeiramente humanos. Engana-se o professor que entra em uma sala de aula disposto apenas a ensinar uma disciplina específica; engana-se o docente que, buscando atender as exigências dos vestibulares, do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, das avaliações internas ou externas, não percebe que o verdadeiro compromisso de seu trabalho é com a própria vida dos estudantes na relação com o conhecimento, com os outros e com a sociedade. Na medida em que se ampliam as expectativas da sociedade sobre a escola, na medida em que os educadores assumem a complexidade do projeto de formação humana, ampliam-se e complexificam-se também as estratégias de acompanhamento da vida estudantil.

3) Objetivos, princípios e pressupostos da avaliação escolar

A avaliação deve ser entendida como parte do processo de ensino e aprendizagem, com caráter formativo, processual e contínuo, tendo

como objetivo identificar avanços, dificuldades e orientar ações pedagógicas. (Base Nacional Comum Curricular, 2017)

Para que se possa situar a avaliação escolar na perspectiva do modelo interacionista, importa apresentar seus objetivos e, em função deles, definir seus pressupostos e princípios.

Como reflexo da amplificação das esferas de ensino e aprendizagem, os **objetivos** da avaliação escolar, compatíveis com o propósito de formação humana, incidem sobre vários aspectos interdependentes: o acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes; a evolução de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais; a consideração das relações ensino-aprendizagem; o monitoramento do currículo previsto, do planejamento escolar, das estratégias de transposição didática e até das práticas pedagógicas; e, finalmente, a identificação de dificuldades ou de fragilidades, o que favorece o diagnóstico de necessidades pessoais, grupais ou da própria escola.

Mais que retratar o desempenho institucional e de cada estudante em particular, funcionando como um verdadeiro feedback da vida escolar, esse conjunto de aspectos a serem avaliados por toda a equipe pedagógica (e, em parte, também pelos próprios alunos em processos de autoavaliação) subsidia, em um movimento contínuo e dialético, a revisão das práticas de ensino e do projeto pedagógico-educativo da escola com base no delineamento de prioridades ou de novas frentes de trabalho.

Assim, no que diz respeito aos **pressupostos** que sustentam a concepção avaliativa interacionista, é preciso enfatizar que:

- **A avaliação escolar é parte integrante do processo educativo:** Ao invés de considerar a avaliação como estratégia voltada especificamente para a aferição dos conteúdos escolares, é preciso concebê-la em uma dimensão mais ampla, isto é, como um plano de acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças e jovens ao longo do percurso escolar.
- **A avaliação escolar é parte integrante do processo pedagógico:** Ao considerar o percurso (e não apenas o produto) da construção do conhecimento, a avaliação faz parte do próprio processo de ensino. Na relação dialógica entre professores e alunos, a interação entre eles constitui-se pela integração entre ensinar, aprender e avaliar. É justamente a possibilidade de, no cotidiano escolar, acompanhar passo a passo as descobertas, as dúvidas, os conflitos cognitivos e as dificuldades dos estudantes que dá ao professor a chance de projetar o “próximo passo” na sala de aula.
- **A avaliação escolar é um processo contínuo ao longo da vida escolar:** Em consonância com os pressupostos acima, importa defender a avaliação como um processo ininterrupto que acompanha estudantes, turmas e escolas em diferentes quesitos, com diferentes critérios e propósitos. Tal pressuposto impõe aos educadores a necessidade de estabelecer com clareza as práticas avaliativas no projeto político pedagógico da escola. Em outras palavras, vale dizer que tão importante quanto definir objetivos e formular o currículo é propor práticas de acompanhamento e estratégias de avaliação.
- **A avaliação escolar reflete a relação de ensino-aprendizagem:** Contemplando dimensões indissociáveis, a avaliação incide simultaneamente nos processos de ensino e de aprendizagem. Como não existe ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem desvinculada de situações ou contextos de ensino, a prática de avaliar o desempenho de um estudante, de um grupo de alunos ou da própria instituição escolar pressupõe e, ao mesmo tempo, implica

a oportunidade de conferir o que foi planejado e feito na sala de aula, assim como o que foi proposto pela própria escola. Nessa perspectiva, a mesma avaliação que retrata o desempenho funciona como critério de revisão da proposta escolar. É por isso que os projetos político-pedagógicos de cada instituição de ensino, longe de serem documentos definitivos, estão (ou deveriam estar) em permanente construção.

- **A avaliação escolar funciona como mecanismo de autorregulação:** Se o propósito da avaliação é evidenciar o quadro (ainda que provisório) de aprendizagem, de desempenho e de aproveitamento da vida escolar, o sentido desse diagnóstico merece ser configurado como parâmetro na aferição de pontos fortes e fracos, na identificação de acertos e prioridades, e na (re)definição de futuras estratégias. Ao invés de tomar a avaliação como critério para procedimentos nada construtivos de acusação, punição e culpabilização dos agentes envolvidos, a avaliação, em uma perspectiva técnica, deveria elucidar a realidade do presente para que se possa projetar uma nova condição para o futuro.

No que diz respeito aos **princípios** da avaliação escolar na perspectiva interacionista, vale mencionar os seguintes aspectos indissociáveis:

- **A avaliação escolar deve ser contextualizada:** Ao contrário da ideia de neutralidade do conhecimento (o saber supostamente universal e desvinculado de qualquer conjuntura), a contextualização das avaliações escolares valoriza, antes de tudo, o significado da aprendizagem, fortalecendo o vínculo dos alunos com a escola. Além disso, ajuda a equilibrar os sujeitos diante das situações avaliativas, já que procedimentos ou conhecimentos relacionados à vida cotidiana deixam de ser percebidos como saberes estritamente escolares. Uma vez contextualizados, eles ganham sentido e, conseqüentemente, adesão e comprometimento por parte dos alunos. Por fim, a contextualização atua como mecanismo de inclusão, especialmente para estudantes menos familiarizados com a cultura escolar elitizada.
- **A avaliação escolar deve ser coerente com a proposta de ensino:** Partindo do pressuposto de que ensino, aprendizagem e avaliação fazem parte de um mesmo processo, não há como propor uma avaliação que contrarie a lógica, os valores e os objetivos do cotidiano escolar. Quando ocorre, esse tipo de ruptura costuma ser preditivo de baixo desempenho, principalmente em avaliações de amplo espectro, que não levam em conta as desigualdades e as especificidades do processo de aprendizagem. De modo contrário, o aluno que, no dia a dia da escola, foi incentivado a compreender, pensar, estabelecer relações, lidar, deduzir e recriar conhecimentos costuma enfrentar as avaliações com essa mesma postura investigativa.
- **A avaliação escolar deve priorizar a reflexão:** Opondo-se às avaliações meramente devolutivas do conteúdo ensinado, as provas que valorizam construção e reflexão passam a ser formativas, porque favorecem não só o envolvimento do estudante, como também o desenvolvimento do pensamento crítico, da metacognição, da autonomia, da capacidade de planejar e controlar suas próprias produções. Além disso, ao explicitarem as etapas na resolução de problemas, ampliam a oportunidade de intervenção docente.
- **A avaliação escolar deve ser problematizadora:** A avaliação deve se valer de situações-problema, representadas por questões, conflitos, contradições, dilemas, percepção de dificuldades e busca de alternativas, para que o sujeito - de modo ativo, autônomo, criativo e desafiador - possa lançar mão do que sabe, estabelecendo relações em uma realidade complexa para criar soluções ou prever encaminhamentos.
- **A avaliação escolar deve incidir sobre o processo e o produto da aprendizagem:** Partindo do pressuposto de que a aprendizagem depende de um processo de elaboração mental, a avaliação, mais que conferir o resultado do que foi proposto pela prova, deve

captar o processo, valorizando-o como via legítima do conhecimento e como possibilidade de acompanhamento do aluno.

- **A avaliação escolar deve ser significativa para o aluno:** Quando a avaliação leva em conta o perfil do aluno - sua faixa etária, sua condição sociocultural, suas experiências na escola e sua trajetória de construção dos significados -, ela passa a ser significativa, criando oportunidades para que o estudante retome o que aprendeu e se conscientize do seu próprio processo de aprendizagem.
- **A avaliação escolar deve ser diversificada:** Considerando que as pessoas aprendem por caminhos desiguais, conquistando diferentes habilidades, competências e saberes, a avaliação, uma vez comprometida com a inclusão, com a justiça e com o respeito à diversidade, deve contemplar diferentes instrumentos de aferição, dando oportunidade a todos os estudantes de expressar seus conhecimentos.
- **A avaliação escolar deve ser horizontal e vertical:** Para que se possa chegar a um completo quadro avaliativo, as provas devem incidir sobre diferentes direções, a fim de checar a amplitude (dimensão horizontal) de conhecimentos gerais e a profundidade (dimensão vertical) dos diversos tópicos curriculares. É na interface dessas duas direções que o indivíduo costuma se posicionar perante a sociedade de modo (mais ou menos) consciente, participativo e criativo.
- **A avaliação escolar deve ser formativa:** A avaliação formativa configura-se como um modo privilegiado de acompanhamento, porque, ao incidir sobre a resolução de problemas, orienta-se para processos reflexivos no limite entre o que o aluno sabe e o que não sabe. Assim, acaba funcionando como uma oportunidade a mais de aprendizagem, já que o aluno é levado a reorganizar seus conhecimentos e fortalecer suas capacidades de expor, explicar, argumentar, justificar e relacionar informações.

Em síntese, considerando os objetivos, pressupostos e princípios da avaliação escolar na perspectiva interacionista (assumida pela BNCC), o desafio dos educadores é superar as práticas pontuais de classificação, rotulação e, muitas vezes, até punição – lamentavelmente tão arraigadas na tradição escolar -, desestabilizando a lógica da avaliação como mera devolutiva do conhecimento passivamente assimilado (muitas vezes, apenas decorado). Como contraponto ao modelo empirista, importa assumir a avaliação na sua dimensão formativa, capaz de acompanhar a construção da aprendizagem e, por essa via, subsidiar a progressão do percurso educativo. Trata-se de um processo contínuo, articulado ao próprio projeto de formação humana, que se vale de estratégias diferenciadas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e, pelo respeito à diversidade, promover mecanismos de inclusão.

4) Características da avaliação escolar na perspectiva interacionista

A avaliação, enquanto mediação, não se encerra em si mesma, mas se constitui em um processo de investigação permanente da aprendizagem do aluno. (HOFFMANN, 1993, p. 25)

Em conformidade com os objetivos, pressupostos e princípios da avaliação escolar em uma perspectiva interacionista, importa situá-la como processo simultaneamente, relevante, amplo, complexo, provisório e incompleto.

A avaliação escolar é **relevante** porque é inerente ao processo de ensino-aprendizagem, concebido como um percurso contínuo e de longo prazo. A própria organização funcional das escolas – como a divisão em turmas, a estruturação das disciplinas, o planejamento das práticas em sala de aula, a organização de atividades, a promoção de projetos de ensino, o plano de recuperação de aprendizagens e as iniciativas de formação docente - pressupõe critérios de

avaliação, tendo em vista a necessidade de favorecer um ensino cada vez mais ajustado aos estudantes.

A avaliação requer um olhar **amplo** sobre os sujeitos e, em uma relação dialética, sobre o próprio processo pedagógico da escola porque, superando a lógica de um ensino conteudista calcado na mera transmissão de conhecimentos, as demandas educativas no mundo de hoje impõem não só a garantia de saberes básicos, como também clamam na direção da formação humana mais abrangente, isto é, capaz de conjugar os planos físico, cognitivo, emocional, psicológico e social.

Em face da amplitude dos propósitos educativos, a escola, ao contrário dos contextos informais (como é o caso da convivência familiar) se destaca pela intervenção pedagógica planejada, sistemática, intencional e direcionada para uma **complexa** teia de aquisições interdependentes: os saberes, as habilidades, as competências e os valores. Assim, não basta aprender; é preciso saber lidar com os conhecimentos e, pela possibilidade de vivenciá-los em diversos planos da realidade, transitar com autonomia em diferentes universos (esportivo, literário, científico, artístico etc.), assumindo posturas ativas, críticas, comprometidas e responsáveis. Em outras palavras, para responder aos apelos de uma sociedade complexa, a expectativa sobre a vida escolar impõe requisitos de avaliação igualmente complexos.

A avaliação escolar é também incompleta porque, por mais abrangente que seja, parece impossível abarcar todas as dimensões de formação humana e, ainda, ajustar-se à dinâmica imprevisível dos processos de aprendizagem. *“Saber que o conhecimento é provisório [...] e que tudo o que se aprende é objeto de sucessivas reorganizações permite aceitar, com maior serenidade, a impossibilidade de controlar tudo”* (LERNER, 2002, p. 92). Assim, se o conhecimento é provisório e incompleto, a avaliação sempre será **provisória e incompleta**.

Para que se possa aprimorar o âmbito de aferição eajuizamento das aprendizagens na escola, logrando a compreensão mais apurada dos percursos individuais ou do desempenho de diferentes grupos, é preciso ampliar as esferas de avaliação, isto é, promover um sistema avaliativo diversificado e contínuo. Vem daí o interesse de se considerar as diferentes dimensões, os tipos e instrumentos de avaliação nas suas respectivas relações com os propósitos e com as diferentes estratégias.

5) Dimensões, tipos e instrumentos da avaliação escolar

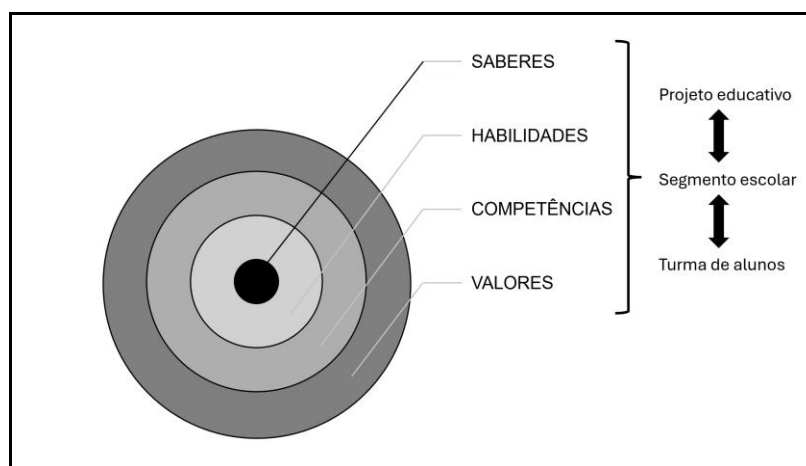
Para cumprir sua função diagnóstica, a avaliação não pode restringir-se a um único instrumento; há necessidade de lançar mão de múltiplos procedimentos que possibilitem captar a complexidade do processo de aprendizagem.
(LUCKESI, 2011, p. 37)

Enquanto no modelo empirista, a avaliação recai principalmente sobre os saberes e as habilidades, o interacionismo, à medida que amplia as esferas intervenção educativa, incide sobre diferentes dimensões de aprendizagem e de desenvolvimento: saberes, habilidades, competências, valores e sentimentos. Os saberes dizem respeito ao domínio de conceitos e conteúdos. As habilidades referem-se aos modos típicos de se lidar com os saberes com base nas estratégias assimiladas. As competências são caracterizadas pela capacidade de aplicar o aprendido, de fazer uso dele em situações práticas ou de transitar em diferentes campos de conhecimento. Finalmente, os sentimentos e valores são modos de reagir emocionalmente e de se equilibrar afetivamente; são princípios fundamentais que orientam o posicionamento pessoal;

eles dizem respeito à constituição de posturas éticas para se relacionar e avaliar sentidos e significados em diferentes contextos, e ainda, funcionam como critérios para tomar ou julgar decisões.

A Figura 7 ilustra as dimensões do ensino-aprendizagem e consequentemente dos planos de avaliação, que merecem ser compreendidos à luz do projeto educativo, das especificidades do segmento escolar (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e da turma de alunos em particular.

FIGURA 7 – Dimensões do processo ensino-aprendizagem e da avaliação escolar



(Fonte da autora)

O Quadro 1 exemplifica como as referidas dimensões de ensino-aprendizagem e da avaliação podem ser contempladas em três campos do conhecimento.

QUADRO 1 – DIMENSÕES DO ENSINO-APRENDIZAGEM E DA AVALIAÇÃO				
Campos do conhecimento	Saberes	Habilidades	Competências	Valores e sentimentos
Língua Portuguesa	Conhecimento do sistema alfabético e das regras ortográficas e gramaticais	Escrever corretamente palavras e frases	Escrever um texto em um dado gênero para atingir um determinado objetivo, considerando um interlocutor específico	Compor uma dissertação em prol de uma causa, partindo da percepção de uma injustiça, para defender alternativas, com base em critérios e valores
Matemática	Compreender a natureza e o significado das quatro operações	Fazer cálculos envolvendo as quatro operações	Lidar com situações concretas de compra e venda, calculando valores	Valer-se do conhecimento matemático para, em uma situação de disputa, fazer uma divisão justa
Educação Física	Conhecer os fundamentos e as regras do	Fazer passes, chutes, dominar a bola e driblar	Colocar-se na situação de jogo, aplicando adequadamente os	Respeitar regras e os adversários Saber ganhar e perder,

	futebol		fundamentos do jogo e assumindo um certo posicionamento (ofensivo ou defensivo)	mantendo o equilíbrio emocional
--	---------	--	---	---------------------------------

(Fonte da autora)

Quando um professor vislumbra as diferentes dimensões a serem trabalhadas em cada campo de conhecimento, ele encontra bases mais seguras para propor conteúdos, planejar atividades, orientar a sua prática em sala de aula e, certamente, estabelecer um sistema avaliativo compatível com a proposta de ensino. Dada a amplitude e complexidade das frentes de intervenção pedagógico-educacional, o professor pode (e deve) se valer de diferentes estratégias de avaliação. O Quadro 2 ilustra os oito tipos de avaliação com seus respectivos propósitos.

QUADRO 2 – TIPOS E PROPÓSITOS DAS AVALIAÇÕES

Tipos de avaliação	Propósitos
Diagnóstica	Aplicada no início do ano ou do semestre para identificar saberes, habilidades e competências já assimilados e, com base nisso, definir o ponto de partida do ensino.
Formativa	Processo contínuo de avaliação, que permite acompanhar de modo sistemático os processos de ensino e de aprendizagem, identificando pontos fortes e fracos, de modo a corrigir eventuais dificuldades ou falhas de percurso e, assim, subsidiar o replanejamento das aulas e a reorganização das práticas pedagógicas.
Somativa	Configurada como avaliação final, tem a função de mensurar o que foi aprendido pelo aluno e pela turma em um determinado período.
Observação do professor	Caracterizada como um acompanhamento de rotina, funciona como avaliação qualitativa, com base em anotações do professor e sistematizações de dados sobre alunos ou sobre o grupo.
Socioemocional	Desenvolvida em diferentes momentos, caracteriza-se como um processo de coleta de dados sobre como o aluno ou grupo de alunos reage, interage e se relaciona, mapeando o desenvolvimento de posturas éticas, valores, habilidades e competências socioemocionais.
Comparativa	Tem a função de comparar o grau de aprendizagem do aluno em diferentes momentos ou o desempenho do estudante em função de um patamar esperado.
Autoavaliação	Avaliação que o aluno ou grupo de alunos faz de si mesmo, favorecendo a conscientização de seu próprio processo, bem como reflexões sobre organização, comportamento, responsabilidade e tomada de atitudes.
Avaliação por pares	Como variante da autoavaliação, a avaliação por pares mostra-se produtiva nas situações de atividades conjuntas, estimulando os alunos a refletirem sobre o papel de cada um nos trabalhos em grupo e nas atividades colaborativas.

(Fonte da autora)

Esses tipos de avaliação podem ser realizados com base em uma ampla variedade de instrumentos, tais como provas escritas, questionários, elaboração de textos em diferentes gêneros, apresentação de seminários, debates, desenvolvimento de projetos, testes, portfólios, experimentos, relação de exercícios, resolução de situações-problema, simulações, construção de maquetes, elaboração de cartazes explicativos, de quadros comparativos ou de linhas do tempo, produção de vídeos ou podcasts, competições, dramatizações, registros sistemáticos do professor e até mesmo situações lúdicas por meio de participação em jogos. Em face de tantas possibilidades, fica o desafio aos professores e equipe pedagógica de ajustar os processos avaliativos ao perfil da turma, às especificidades do campo de conhecimento e ao projeto pedagógico. Fica, sobretudo, a necessidade de buscar estratégias mais significativas, desafiadoras e reflexivas, de modo a fortalecer a autonomia, o protagonismo, o espírito investigativo e o envolvimento dos alunos com a escola.

Na prática escolar, muitas situações podem ilustrar as estratégias de avaliação. Por exemplo, os alunos do 1º ano, que são convidados a fazer, com escrita espontânea, a lista de ingredientes de um bolo de chocolate para a comemoração do dia das crianças. Com o propósito de fazer um relatório ilustrado sobre as observações relativas à plantação de diferentes sementes, os alunos do 2º ano podem fazer, com a ajuda da professora, uma escrita coletiva. A turma do 3º ano que, após a realização de pesquisas orientadas pelo professor, é desafiada a fazer uma maquete sobre o sistema solar, situando os planetas e as situações de eclipse solar. Uma professora do 4º ano, que promoveu um amplo estudo sobre diferentes meios ambientes, pede para cada grupo de alunos elaborar “uma lista de coisas” que dois exploradores deveriam levar em suas expedições, um para o Polo Sul e outro para o deserto do Saara; solicita, especialmente a justificativa para cada item, visando a apresentação e discussão em classe. Depois de analisarem e discutirem as características de poesias concretas, os alunos do 5º ano são instigados a produzir, em duplas, poesias ilustradas no laboratório de informática para compor um livro da turma. Como se pode observar, em todos esses casos, as atividades funcionaram como possibilidades de integrar ensino-aprendizagem e avaliação, valorizando processos de reflexão e estratégias de produção.

Partindo do princípio de que *“Avaliar exige a utilização de múltiplas estratégias e instrumentos, pois é na diversidade de olhares que o professor consegue compreender o percurso do aluno”* (HOFFMANN, 2010, p. 35), há um consenso entre pesquisadores e educadores (BNCC, 2017; HADJI, 2001; HOFFMAN, 1993, 2010; LERNER, 2002; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999): o uso de diferentes tipos de aferição e acompanhamento, realizado com diferentes instrumentos em momentos estratégicos (antes, durante e depois das etapas de aprendizagem), permite a construção de um quadro avaliativo mais justo e completo, não só porque permite captar melhor a variedade e a complexidade de saberes, habilidades e competências, como também porque contempla diferentes formas de aprender e de fazer uso do conhecimento; diferentes formas de ser e de lidar com situações-problema. Ao considerar, por meio de práticas contínuas de avaliação, uma diversidade de evidências de aprendizagem, é possível aliviar a pressão das avaliações somativas e, pelo acompanhamento dos processos de construção da aprendizagem, aproximar, ainda mais, processos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Considerações finais

Atualmente, um dos maiores desafios da educação brasileira consiste em propor, em diferentes regiões e instâncias (escolas, redes particulares, municipais, estaduais ou federais),

sistemas de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem capazes de obter dados significativos para o constante aprimoramento do trabalho escolar e, ao mesmo tempo, garantir uma concepção humanizadora de educação. Fugindo às leis frias de mercado, é preciso conceber as escolas e as redes de ensino não como instâncias de produção, mas como âmbitos de formação de sujeitos conscientes, responsáveis, pensantes, críticos e criativos, o que impõe a todo sistema educativo uma avaliação que vá além dos dados quantitativos, incorporando também dimensões qualitativas.

Os números das avaliações em larga escala só fazem sentido quando confrontados com as especificidades socioculturais e econômicas de cada contexto; em contrapartida, as avaliações individuais ganham diferentes conotações à luz dos parâmetros macro. As expectativas de alfabetização de alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental, por exemplo, em face das desigualdades sociais, não podem ser as mesmas para crianças vivendo em meios privilegiados ou em bolsões de pobreza. Seja lá qual for o contexto, a escola tem que atender cada aluno em sua condição básica, avaliando-o com a devida flexibilidade sem perder de vista o parâmetro mais amplo.

Se é verdade que a avaliação funciona como um espelho do processo de ensino-aprendizagem, é igualmente verdadeiro que o conjunto de práticas educativas deve ser estruturado em função da realidade específica da escola, com duplo foco: por um lado, o acompanhamento das turmas, detectando, pelo quadro-diagnóstico, os avanços e as dificuldades, assim como as prioridades na retomada das aulas; por outro lado, o acompanhamento individual como prática de acolhimento e de inclusão. Pela ótica dialética, o compromisso de focar em um aluno não descarta o interesse das avaliações em larga escala e vice-versa.

Na prática, a luta pelo direito à educação e a necessidade de respeito à diversidade impõem o estabelecimento de um sistema híbrido de avaliação, combinando dados macro e micro, dados quantitativos e qualitativos, dados grupais e individuais. Como as diretrizes nacionais de educação se dirigem aos estados, municípios e escolas, cabe aos educadores a concretização dos princípios e a viabilização das metas através do “diálogo e negociação” com as realidades locais. Em qualquer cenário é preciso propor e monitorar um sistema avaliativo plural: por diferentes iniciativas, de diferentes formas, em diferentes momentos, com diferentes propósitos, em diferentes campos disciplinares e com diferentes instrumentos. A avaliação final será tão ou mais legítima quanto mais ela puder combinar todas essas dimensões, tanto para tecer os quadros explicativos de hoje quanto para projetar as diretrizes e possibilidades do amanhã. Para isso, não há “a melhor estratégia”, definida a priori; a eficiência da avaliação depende do modo como ela é proposta e do contexto para o qual ela se dirige. Desde que não ceda aos apelos de propostas rápidas e milagrosas, desde que não se conforme com abordagens reducionistas e inadequadas, importa que as propostas avaliativas estejam fundadas em iniciativas amplas, contínuas, reflexivas e formativas.

Assim como não se pode balizar o aproveitamento escolar com base em uma única alternativa de avaliação, não se pode oferecer aos professores um leque de instrumentos avaliativos sem a devida consideração de critérios, riscos e grau de abrangência. Em estreita sintonia como os projetos de ensino, as propostas de avaliação dependem de um posicionamento crítico capaz de prever mecanismos de acompanhamento, estratégias de sondagem ou diagnóstico e caminhos para a progressão do projeto formativo como um todo. Por essa via, espera-se que sejam também iniciativas em prol da qualidade da educação e do ensino inclusivo.

Referências bibliográficas e videográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BETTELHIM, B.; ZELAN, K. *Psicanálise da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* - Educação é a Base – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1F1C3qrC0hlCJ29B03hyExT9ZHU6lNMLI/view> . Acesso em: 2/7/2026.
- COLELLO, S. *A escola e produção textual: práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.
- COLELLO, S. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.
- COLELLO, S. *Alfabetização em questão: perspectivas e desafios contemporâneos*. São Paulo: Summus, 2025.
- COLELLO, S. *Alfabetização: o quê, por quê e como*. São Paulo: Summus, 2021.
- COLELLO, S. “Sentidos da alfabetização as práticas educativas” In: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. (orgs.) *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, queremos e fazemos?* Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 169-186.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- COLELLO, S. [videoaula] Sondagem diagnóstica e frentes cognitivas na construção da escrita. Aula 4 da disciplina Alfabetização e Letramento II. Univesp, 2019. Disponível em: https://silviacolello.com.br/videos/?_page=4. Acesso em: 23/7/2026.
- COLL, C.; MARTÍN, E. “Avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista” In: COLL et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: 2006. p. 197- 221.
- FERREIRO, E.; TEBERSKY, A. *Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo Veintiuno, 1984.
- GERALDI, W. (org.) *O texto na sala de aula – Leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMAN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*, 1993, p. 25.
- HOFFMAN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Penso, 1999.
- MATUI, J. *Construtivismo – Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: 1995.
- PIAGET, J. *A epistemologia genética*. São Paulo: Vozes, 1987.
- SOARES, M. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Recebido para publicação em 12-07-27; aceito em 07-08-27