

AVALIAÇÕES EXTERNAS E CONSEQUÊNCIAS COMUNS NA PRÁTICA EDUCATIVA

Eva Aparecida de Gois Caio
UNESP
evakoba@gmail.com

Resumo:

Nos últimos anos o Governo Federal tem criado políticas públicas que envolvem projetos de formação profissional e utilização de resultados de avaliações de larga escala para propor tais formações e delinear metas para o ensino. Embora sejam atitudes possíveis e viáveis, dados estatísticos não são capazes de mensurar de fato a qualidade do ensino, o que pode não identificar o real desenvolvimento dos alunos. Muitas instituições, na busca de altos índices, principalmente em matemática, podem não se atentar a conceituações específicas nas quais deveriam enquanto ensino formal. Quando o aluno se apropria do conhecimento, em quaisquer avaliações a que se submetam se sairão bem, salvo em situações pessoais; Ao focar o trabalho nas metas e índices galgados por meio da avaliação externa, muitos conceitos deixam de ser trabalhados de modo adequado, inculcando lacunas no processo educacional que fere a qualidade de ensino em prol da quantidade de acertos nas avaliações.

Palavras-chave: Prova Brasil; IDEB; Políticas Públicas; Práticas Educativas; Ensino da Matemática.

1. Introdução

O Governo Federal vem instituindo uma série de ações enquanto políticas públicas a fim de buscar garantir a alfabetização das crianças segundo sua faixa etária, a que se convencionou denominar “Idade Certa”.

Para estabelecer as políticas, como programas governamentais que incentivam o desenvolvimento de novas práticas educativas, a base tem sido os resultados alcançados pelas crianças, adolescentes e jovens em avaliações de larga escala. Estas avaliações são utilizadas para cálculos de índices pelos quais as escolas têm sido ranqueadas pela mídia, onde os resultados são apresentados em tabelas e acabam por afirmar que uma escola é melhor que outra em função da nota alcançada nestas avaliações.

É interessante notar que existem várias abordagens quanto à avaliação, e que enquanto avaliação formativa¹ dos alunos não se pode considerar apenas as notas alcançadas em uma avaliação para mensurar aprendizado; os índices alcançados não demonstram efetivamente os

¹ Avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino – aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. (CASEIRO e GEBRAN, 2008, p.3 *apud* HADJI (2001).

avanços dos alunos no que diz respeito a particularidades de cada caso, mas propiciam a possibilidade de analisar dados estatísticos de melhoras ou não no ensino de modo geral.

No início do processo educativo, logo nos primeiros anos da escolarização formal do ensino fundamental de 9 anos, instituída pela lei 11.274 (2006) que alterou o artigo da 32 LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a educação Nacional (Lei 9394/96), a primeira forma de avaliação à que as crianças são submetidas em larga escala é aplicada – a Provinha Brasil.

A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. (INEP(a), 2016, s.p)

Ao término do processo educativo do ensino fundamental I acontece outra verificação diagnóstica - a Prova Brasil do 5º ano, também aplicada no 9º ano da mesma modalidade de ensino. Estas avaliações abrangem as áreas de Língua Portuguesa e Matemática assim como a Provinha Brasil. Idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente (enquanto instituição), com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visa à melhoria da qualidade do ensino. (INEP (b), 2016, s.p)

Após três anos em que ocorrera a avaliação do 9º ano, aproximadamente, os jovens se submetem a mais uma avaliação de larga escala – o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), sendo este mais amplo e envolvendo as demais áreas do conhecimento, não se prendendo apenas às grandes áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Logo, durante o período de 12 anos os alunos realizam 4 avaliações de larga escala ao todo, advindas do Governo Federal, além das avaliações do SARESP (para escolas localizadas no Estado de São Paulo) e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) que prima pela aquisição do sistema de escrita da Língua Portuguesa, aplicada a alunos de 3º ano do Ensino Fundamental I em anos alternados à avaliação da Prova Brasil que ocorre com as turmas de quinto ano, já que as aplicadas às turmas de segundo ano não é considerada para

mensuração de notas como quando da aplicação em outros anos, além das instituídas por autonomia dos municípios.

A Prova Brasil, no entanto, embora possa subsidiar indicações de políticas educacionais, para as escolas não apresenta dados que o façam da mesma maneira subsidiar o trabalho interno de cada classe.

A Prova Brasil é uma avaliação censitária que engloba os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. (QEDU, 2016, s.p)

Os dados são veiculados, como nota-se na citação, por ‘ente federativo’ ou ‘por escola’, mas para a formação individual e plena dos alunos, considerando suas particularidades, seria necessária a divulgação dos rendimentos individuais dos alunos, permitindo reflexões sobre quais questões os mesmos conseguiram ou não acertar, sobre quais sabem de fato resolver e cometeram pequenos equívocos de resposta, ou o que acertaram ao acaso por escolha aleatória das questões de múltipla escolha e não por ter efetivo conhecimento.

Além disso, cabe lembrar que não apenas as avaliações externas são aplicadas nas escolas, mas também as mensais, bimestrais, complementares, diagnósticas, entre outras atividades avaliativas que podem ter o caráter somatório ou que sirvam para cálculo de média simples entre os índices alcançados em diferentes conteúdos e situações trabalhadas, o que restringe o tempo de trabalho pedagógico para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, seja para sua vida particular, promoção nos estudos ou atuação no mercado de trabalho – dimensões que são prerrogativas dos direitos garantidos pela LDB (Lei 9394/96).

Acredito que, como indica Souza, Pimenta e Machado (2012, p.34) há “urgência da avaliação e análise pedagógica sobre o excesso de provas oficiais às quais os alunos são submetidos regularmente”, pois o número de avaliações às quais os alunos são submetidos podem acabar por desviar o foco educacional, especialmente no que tange ao ensino fundamental em que além da língua portuguesa e matemática as demais áreas do conhecimento não são consideradas, a rigor, para o preparo das avaliações, o que acaba por contradizer os objetivos educacionais propostos na LDB:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2016, s.p)

Podemos refletir, também, sobre a necessidade de se restringir a avaliação apenas às duas áreas supracitadas, além de remeter à ideia de que é possível que o estudo para tais avaliações acabe, grosso modo, por se tornar treinos (avaliação, trabalho e reavaliação, por meio de simulados antes das provas oficiais). Neste sentido, o fazer é primado em relação ao saber, ou seja, quando os alunos conseguem resolver os exercícios, ainda que não tenham o conhecimento mais aprofundado de cada área, a escola é considerada de qualidade e os problemas do campo educativo não conseguem ser alcançados pelas políticas governamentais por meio dos resultados das avaliações.

Penso que seja necessário refletir sobre o processo avaliativo como parte da construção de uma educação que promova aprendizado real dos alunos. As avaliações auxiliam o poder público a nortear suas políticas educacionais, todavia poderiam, também, propiciar aos professores novos nortes para a ação pedagógica caso tivessem propriedade de conhecimento sobre a construção dos índices e como trabalhar com os alunos frente aos mesmos, tendo claro que este não deve ser o objetivo da educação, mas o resultado do processo educativo. O problema em si não é o avaliar, mas o que se fazer com os resultados; são muitas avaliações, e muitas escolas carentes de mudanças reais.

2. Avaliações externas e práticas educativas: garantia de formação no ensino da matemática no Ensino Fundamental I?

No Brasil a preocupação com a avaliação do processo educativo é alvo de discussões há muito tempo em meio ao professorado, no entanto, políticas relacionadas a esta área são recentes, datando de aproximadamente menos de 3 décadas, como relata Silva (2011, p.2)

A preocupação com a avaliação da qualidade da educação não é recente, mas vem obtendo destaque nas políticas nacionais e internacionais a partir da implantação das reformas educacionais no final dos anos de 1990. De acordo com Sousa (2008), essa política implanta uma lógica da gestão escolar pautada no controle dos produtos e resultados educacionais medidos pelo desempenho dos alunos em testes padronizados.

Entretanto não apenas o desempenho dos alunos precisa ser mensurado a fim de reconhecer como se dá a prática pedagógica, a estrutura, recursos financeiros, maneiras de gestão e principalmente a atuação do professor (que estatisticamente é quantificada pelo fluxo dos alunos e índices de aprovação/retenção), precisam ser considerados ao indicar a qualidade de ensino na visão centralizadora do Governo Federal ao pensar sobre maneiras de avaliar a educação do país, especialmente ao compará-la com outros países pelas avaliações internacionais. Possivelmente na tentativa de abarcar a totalidade do quadro educacional o Governo Federal instituiu algumas políticas avaliativas que foram substituídas, reestruturadas ou consolidadas com o passar dos anos, servindo de marcos conceituais para sua análise no longo prazo.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado em 1990. Em 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi instituído Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para avaliar o ensino superior. Em 1998, o MEC criou o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), de caráter facultativo, direcionado aos concluintes do ensino médio. No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) foram criadas a Prova Brasil (2005) e a Provinha Brasil (2007), além da reorganização da avaliação da educação superior e do ensino médio, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído em 2004, e do Novo Enem, em 2009. (SILVA, 2011, p.4)

Muitas foram as iniciativas de avaliar o sistema educacional no país desde a primeira criação, mas o que não se pode deixar de citar como inquietação é uma possível preocupação maior com determinadas prestações de contas que do país em aspectos internacionais, principalmente no que tange a órgãos financeiros mundiais do qual também dependem. Isso porque

(...) a implantação dos sistemas centralizados de avaliação da educação no país, parte de um conjunto de reformas educativas hegemônicas em países do norte e do sul, se deu em um contexto de fortes restrições ao investimento do Estado em políticas sociais, devido à estagnação da economia e às exigências das instituições financeiras internacionais quanto à geração de superávits para o pagamento da dívida externa. (SILVA, 2011, p.3)

A qualidade do processo educativo deveria aproximar o professor do aluno no aspecto formativo, buscando compreender o que o aluno aprendeu ou não durante o processo de ensino, redirecionando a atividade pedagógica do professor que deveria buscar meios diferentes de ensinar para alunos com necessidades diferentes de aprender, especialmente em matemática, cujos índices apontam maior precariedade de aprendizagem que em língua portuguesa, já no ensino fundamental I, incorrendo em outras modalidades de ensino.

Analisando os resultados das avaliações externas, com resultados positivos quanto à elaboração de políticas públicas, tende-se a não favorecer o aprendizado dos alunos ao não se

considerar a necessária heterogeneidade das avaliações (todas as escolas do país fazem a mesma avaliação – mesmo considerando-se a Base Nacional Comum algumas particularidades podem confundir os alunos pequenos ao fazerem as avaliações), exclusão, haja vista que as escolas, devido ao processo de ranqueamento midiático acabam por ser taxadas como ruins se adquirem índices negativos, sem considerar as particularidades locais e individuais, e competitividade, impulsionado pela exposição classificatória dos índices, acabam incentivadas pelas mesmas iniciativas governamentais.

Estas iniciativas precisariam não apenas consolidar formas unificadas de avaliação, mas meios de efetivar aprendizado mediante resultados que estas avaliações mostram.

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos. (VIANNA, 2005, p.16)

Ao efetuar as avaliações e depois veicular os resultados de cada escola, tal qual aqueles professores em práticas tradicionais de avaliação que expõem as notas sem propor meios para que os alunos avancem, as avaliações externas têm proposto a classificação das escolas frente as suas notas, mas não identificam de fato quais problemas cada escola enfrenta, quais os avanços têm conseguido com seus alunos de modo individualizado – já que as avaliações são feitas por escola ou ente federativo. Neste sentido pode-se dizer que ao Estado caberia “(...) a estimular a produção de uma educação de qualidade diferenciada mediante a instituição de mecanismos de sua medição, de publicização dos resultados e do estímulo à competição entre os envolvidos”. (SILVA, 2011, p.3)

A avaliação da aprendizagem tem servido quase que exclusivamente como instrumento de verificação, seleção e classificação. Quase nenhuma atitude no sentido de reorientar a prática educativa é tomada diante dos dados coletados pela avaliação. (CASEIRO e GEBRAN, 2008, p.2)

É fato de que a realidade escolar não está bem representada em seus índices e o motivo não é difícil de compreender. Algumas escolas acabam treinando seus alunos para alcançar notas maiores e com isso ser, socialmente, consideradas melhores em função dos índices mais elevados nas avaliações externas. De acordo com Freitas (2014, s.p) ao permitir que estas avaliações sejam realizadas e os dados obtidos tratados tal qual vem acontecendo,

Estamos forçando as escolas a colocar todo seu esforço na produção da nota do exame, como se nota alta no IDEB fosse sinônimo de boa educação. No entanto, o sistema pode estar entrando em exaustão, colocando as escolas e seus profissionais sob suspeita permanente, incentivando fraudes, treinando para responder a testes,

inclusive porque o dado da nota em um exame está longe de conseguir explicar a realidade das escolas.

Não que não haja possibilidade, também, pelos protagonistas de cada escola elaborar planejamento de melhoria da qualidade de educação frente a resultados de avaliações destes moldes, mas o conjunto de fatores que envolve o cálculo dos índices adotados contemporaneamente vão além do trabalho docente e do empenho da gestão escolar, ou mesmo da existência de recursos nas escolas – também dizem respeito ao mercado de trabalho, condições familiares econômicas, a possibilidade de estudo, incentivo e valorização do processo formal de ensino, por exemplo, não podem ser esquecidos.

Por outro lado, escolas que possuem índices muito baixos recebem atenção mais próxima do Governo Federal por meio de direcionamento de verba específica para a mesma e acompanhamento de órgãos Estaduais, como já efetivado em algumas localidades; recursos e cobranças por meio da responsabilização da instituição pelos resultados obtidos, como se esta fosse a grande responsável pelos fracassos escolares que os índices mais baixos representam.

Não apenas os resultados das avaliações aplicadas, mas, hoje, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) tem regido os sistemas educacionais até mais efetivamente que o currículo e os aspectos legais, como sem situação já comentada quanto à preferência de duas áreas do conhecimento em detrimento das demais para mensuração durante o Ensino Fundamental.

O Plano Nacional de Educação (PNE) tem como pilar principal o IDEB, que fora apresentado ao país.

O IDEB é concebido como um indicador objetivo de qualidade, com notas de 0 a 10, que combina a avaliação de desempenho em provas, a Prova Brasil, com dados de repetência e evasão. Segundo o MEC, a articulação desses dois indicadores impede que municípios melhorem o fluxo escolar sem se assegurar a existência ou não da aprendizagem dos alunos. O índice é medido a cada dois anos e objetiva que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, obtenha nota 6 no ano de 2022, que corresponderia à qualidade do ensino em países desenvolvidos. (SILVA, 2011, p.4-5)

Embora as metas de países desenvolvidos seja nota 6, considerando de 0 a 10, ainda não seria um índice extremamente alto, o que poderia ser melhor alcançado se o retorno pudesse ser individualizado e os alunos pudessem ter suas dificuldades trabalhadas pela equipe escolar. Por consequência, as escolas melhorariam seu índice, pois, quando uma criança, adolescente ou jovem se apropria do conhecimento, sabem utilizá-lo em situações diversas, mas, se souberem apenas realizar atividades de forma mecânica, tanto pode não

conseguir aplicar seu saber nas avaliações quanto não o terá por muito tempo na memória – o que não se sabe de modo imbricado tende a ser esquecido: o fazer mecânico da resolução das questões é prevalente em propostas da avaliação de matemática, e não é este o objetivo da educação de excelência. Acredita-se que é preciso ir mais longe, e que as avaliações externas possam subsidiar o trabalho docente como se espera da avaliação formativa no processo educativo, pois esta

(...) informa o professor dos efeitos reais de sua intervenção pedagógica, possibilitando que ele regule sua ação a partir disso. O aluno percebe onde está, toma consciência das dificuldades que encontra e pode tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros. A continuidade é outra característica da avaliação formativa, que deve estar inscrita no centro do processo educativo, formativo, proporcionando uma articulação mais eficaz e constante entre coleta de informações e ação remediadora. (CASEIRO e GEBRAN, 2008, p.3)

Pode-se dizer diante de tais pontuações bibliográficas que as políticas públicas são necessárias, mas nos moldes em que se aplica na atualidade prima mais pelas políticas externas ao país no que se refere ao campo educacional, que pela qualidade de ensino escolar de fato e de direito. É um passo relevante para o avanço da organização escolar, haja vista que não fora formalizado antes da década de 90, mas como um processo contínuo, as políticas precisam ir evoluindo à medida que os resultados não atendem efetivamente o que a educação necessita.

O clímax da questão não é apenas modificar a rotina da escola, mas em que sentido se modifica e quais os resultados qualitativos consegue alcançar, e quanto maior a qualidade, melhores os índices, em um círculo virtuoso de bons resultados em que todos são beneficiados. Em matemática, desde a primeira aplicação da Prova Brasil com dados utilizados para a construção do IDEB (no 5º ano do ensino fundamental I), especificamente, tem-se como nota do INEP ((d) 2015, p.7):

Em Matemática, o eixo norteador da avaliação é a resolução de problemas, entendida como uma opção que ganha significados quando coloca os alunos em situações desafiadoras. A resolução de problemas possibilita o desenvolvimento de capacidades como observação, estabelecimento de relações, comunicação de diferentes linguagens, argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa.

O que se pede na avaliação externa, no entanto, concebe o desenvolvimento sensorial do aluno, como descrito por Davydov (1986), que não exige mais que o conhecimento dos mecanismos de resolução das questões, o que implica na necessidade de fazer e não precisamente em compreender os motivos de fazê-lo. A intenção e propriedade dos conceitos de que tratam as questões não são privilegiadas nos momentos de avaliação, e se não forem

bem organizadas as ações pedagógicas diante dos resultados do IDEB de cada instituição, a possibilidade de se trabalhar neste mesmo sentido é grande, não oportunizando apropriação de conceitos próprios desta faixa etária. Observando exemplo de Prova Brasil do 5º ano, disponibilizado no site do INEP (c) em maio de 2011, e relacionando-o com os estudos de Davydov (1986), há três décadas, portanto, percebe-se a existência de relação com a atualidade exigida:

a lógica formal tradicional e a psicologia pedagógica descrevem somente os resultados do pensamento empírico, que resolve as tarefas de classificar objetos segundo seus traços externos e identifica-los. Os processos de pensamento se limitam aqui: 1) à comparação dos dados sensoriais concretos com a finalidade de separar os traços formalmente gerais e realizar sua classificação; 2) à identificação dos objetos sensoriais concretos com a finalidade de sua inclusão em uma ou outra classe. (DAVYDOV, 1986, p.62)

Como dito, os saberes empíricos são necessários para esta faixa etária, mas não somente estes devem percorrer as exigências educacionais ao se pensar na formação integral do aluno na área de matemática:

(...) Aparece como resultado da ascensão do sensorial concreto ao mental-abstrato, expresso na palavra. Neste esquema, os termos “empírico” e “teórico” recebem uma interpretação peculiar. O primeiro é o sensorial-concreto e o segundo, o abstrato geral, verbal. Quanto mais alto o nível de generalização, quer dizer, quanto maior o conjunto de diferentes objetos que entoam na classe dada, mais abstrato e “teórico” será o pensamento. A capacidade para pensar abstratamente se interpreta como índice de um alto nível de desenvolvimento do pensamento. (DAVYDOV, 1986, p.65)

A generalização de situações é necessária, é o início dos processos psíquicos de abstração que precisam ser incentivadas desde o Ensino Fundamental I, comparar situações já vivenciadas a outras que possam surgir é meio importante para se formular e testar hipóteses, fazer verificações de aplicação de um ou outro conhecimento a que teve contato. Neste período escolar, na avaliação externa, a linguagem figural é abordada sistematicamente em quase todas as questões matemáticas propostas, o que serve de aporte para o aprendizado, mas não deveria ser a sustentação para a resolução de problemas por parte dos alunos que podem generalizar situações bom base no aspecto figural e não no conhecimento em si. Nas demais modalidades de ensino é interessante notar que os níveis de abstração vão sendo aprofundados, no entanto, a crítica se estabelece mais no fato de que não apenas o conhecimento empírico e sensorial devam estar dispostos nas avaliações, como pode-se notar no exemplo de avaliação disposto no site do INEP (c) em 2011.

Em síntese, acredito que as avaliações externas enquanto política educacional é uma boa iniciativa; já enquanto caráter pedagógico, à medida não se tem acesso a nota individual dos alunos para se trabalhar os pontos que não conseguiram resolver, e o caráter das questões serem voltadas basicamente para resolução de problemas baseadas em parâmetros sensoriais dos alunos, poderia ser melhorada – tanto quanto as iniciativas de gestão, especialmente pedagógica, dentro de cada escola, para não se trabalhar, especificamente, questões da Prova visando maior nota, e sim conceituações gerais que permitem, pela apropriação, que os alunos resolvam quaisquer propostas avaliativas a que se submetam.

3. Considerações Finais

Haja vista o processo descrito, acredita-se que as aplicações de avaliações externas são necessárias para que as políticas sejam instituídas, entretanto, para que elas possam de fato alcançar os problemas educacionais a fim de resolvê-los por medidas de formação e implementação de aspectos legais que venham a reger a educação do país, a qualidade do ensino não pode ser deixada para segundo plano e o ranqueamento das escolas que ocorre pela mídia quando da divulgação dos resultados não seja relevante ao se tratar do trabalho realizado e do desenvolvimento particular de cada aluno alcançado em sala.

Deste modo, embora considere-se iniciativa interessante da parte do Governo Federal, as avaliações externas incorrem no risco de, na prática, substituir as atividades docentes em algumas escolas, de certo modo, trazendo as atividades das avaliações para os objetivos educacionais e os currículos de cada disciplina a medida que, para ser considerada boa escola, os índices destas avaliações tem maior peso que as considerações do público atendido, das dificuldades de aprendizagem e particularidades do alunado.

Ao encontro deste pensamento, acredito na necessidade das avaliações, e principalmente de um novo olhar, julgamento da sociedade e procedimentos internos das escolas para que uma iniciativa que visa melhoria na qualidade do ensino acabe limitando as práticas pedagógicas a ‘treineiros’ de avaliações e o fazer mecânico das questões que costumam se apresentar aos alunos nestes momentos.

As inquietações sobre os pontos positivos e negativos das avaliações em larga escola, como disposto na vide-aula da UNIVESP-TV (2015) são muitas, especialmente no meio acadêmico, e precisam de fato serem refletidas as diversas faces da mesma, o que não invalida sua aplicação e seus resultados, embora sugiram que o público-alvo precise melhor conhecer

os mecanismos das avaliações para trabalharem para a qualidade do ensino de modo geral, e não apenas dos resultados obtidos ao final do processo de ensino em cada ciclo.

Avaliar sim, sempre. É um mecanismo de busca sobre o que os alunos sabem, de quais assuntos precisam ser melhor trabalhados e abordados de maneiras diferentes a fim de que todos os alunos, em suas diferenças, possam alcançar conhecimento semelhante.

Avaliar é parte do processo educativo e deve ser um instrumento que viabiliza a educação como se almeja, promovendo pontos de reflexão e de partida para a ação pedagógica que evidencie como resultado a qualidade da educação, para estabelecer políticas que envolvam o aprendizado efetivo dos alunos, e que prime o trabalho do professor pela formação plena do aluno como a própria legislação indica, e não aos quase exclusivamente aos resultados das avaliações externas.

No que tange ao ensino da matemática, o que preocupa é a prática docente voltada para os mecanismos de responder-se a questões de cunho prático apresentados na avaliação externa. Sabe-se que o conhecimento empírico da discussão de Davydov (1986) também é parte do processo de aprendizagem nesta faixa etária, mas a apreensão de conceitos que embasam o saber teórico, na concepção do mesmo autor, é tão necessário quanto resolver problemas práticos.

O processo de ensino deve ir além da averiguação de dados e trabalho de treinos, como podem ocorrer em algumas instituições, para melhoria de índices (principalmente em matemática em que os resultados tendem, de modo geral, a serem mais baixos que em língua portuguesa e leitura), ultrapassar o conhecimento do saber fazer, mas chegar ao aprender a aprender a utilizar os conteúdos e conceitos aprendidos em situações diversas, inclusive para aprofundamento dos estudos como prediz a LDB (1996).

O ensinar e o aprender matemática precisam estar muito mais atrelados ao desenvolvimento do pensamento lógico, formal, abstrato, do que aos mecanismos de resoluções práticas de problemas, em todas as modalidades de ensino.

4. Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96: versão atualizada. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 29/02/2016.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação Formativa: concepção, práticas e dificuldades. Publicado em: Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/181/251>>. Acesso em 01/02/2016.

DAVYDOV, V. Problemas do ensino desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. *Revista Soviet Education*, August/VOL XXX, N° 8, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. IDEB: pode ser pior do que parece. Publicação em 06/09/2014. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/09/06/ideb-pode-ser-pior-do-que-parece/>>. Acesso em 13/02/2016.

INEP (a). Provinha Brasil: apresentação. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 01/02/2016.

INEP (b). Prova Brasil: avaliação tem foco na escola. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 01/02/2016.

INEP(c). Simulado Prova Brasil 5º Ano – Matemática. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10/12/2015.

INEP (d). Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno_prova_brasil_2013.pdf>. Acesso em 11/12/2015. **QEDu. Prova Brasil.** Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/>>. Acesso em 01/02/2016.

SILVA, Andreia Ferreira da. O índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na ótica de gestores e docentes de escolas municipais do Estado da Paraíba/BR. A pesquisa foi desenvolvida de novembro de 2009 a dezembro de 2011 e contou com financiamento do CNPq/Brasil. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AndreiaFerreiraDaSilva_res_int_GT2.pdf>. Acesso em 02/03/2016.

SOUSA, Sandra Maria Z. L.; PIMENTA, Claudia; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

VIANNA, Heraldo M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Liber Livro, 2005.

UNIVESPTV. Processos de Avaliação: Aula 09 – Avaliação Externa e em Larga Escala no Brasil. Publicado em 03/11/2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jROq7BZFR3E>>. Acesso em 20/03/2016.