

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: QUESTÕES SOBRE CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E QUALIDADE

DIAGNOSTIC EVALUATION: QUESTIONS ABOUT THE CURRICULUM,
ASSESSMENT AND QUALITY

EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO: CUESTIONES SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS,
LA EVALUACIÓN Y LA CALIDAD

Renata Leite de Oliveira¹ 0000-0002-5562-991X

¹Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu – Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil;
renataoliveira_rj@yahoo.com.br

RESUMO:

O presente trabalho investiga questões relativas ao currículo e à avaliação no âmbito do Plano Municipal de Educação da cidade de Nova Iguaçu (2015-2025), com foco na proposta de avaliação diagnóstica individual que seria implementada nas escolas do município no ano de 2020, não fosse pelo momento atípico provocado pela pandemia de covid-19. A partir de reflexões sobre avaliação e currículo, discutem-se outros conceitos, como qualidade e igualdade em educação, além da questão da fabricação de estereótipos decorrentes da fixação, mesmo que momentânea, do que é compreendido tanto por avaliação como por currículo. Ao investigar essas concepções, tão caras ao campo educacional, o trabalho propõe repensar o entendimento corrente de escola, destacando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Palavras-chave: avaliação; currículo; avaliação diagnóstica; qualidade; Nova Iguaçu.

ABSTRACT:

This text discusses issues relating to the curriculum and evaluation in the light of the Nova Iguaçu Municipal Education Plan and the suggested individual diagnostic evaluation that would be implemented in the municipality's schools in 2020, if we weren't living in an atypical moment caused by COVID-19. Reflecting on assessment and curriculum, it is possible to reflect on other terms, such as quality and equality; as well as the issue of manufacturing types based on the fixation, even if only momentarily, of what is understood by both assessment and curriculum. Discussing dear topics to the educational universe allows us to rethink what we mean by school and the complexity involved in the teaching-learning-evaluation process.

Keywords: evaluation; curriculum; diagnostic assessment; quality; Nova Iguaçu.

RESUMEN:

Este texto aborda cuestiones relacionadas con el currículo y la evaluación a la luz del Plan Municipal de Educación de Nova Iguaçu y de la propuesta de evaluación diagnóstica individual que se implantaría en las escuelas del municipio en 2020, si no estuviéramos viviendo un momento atípico provocado por el COVID-19. A partir de reflexiones sobre la evaluación y el currículo, es posible pensar en otros conceptos, como calidad e igualdad; así

como en la cuestión de fabricación de tipos a partir de la determinación, aunque sea momentánea, de lo que se entiende tanto por evaluación como por currículo. Abordar cuestiones tan caras al universo educativo permite repensar qué entendemos por escuela y la complejidad que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Palabras clave: evaluación; plan de estudios; evaluación diagnóstica; calidad; Nova Iguaçu.

Introdução

O Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, para o decênio 2015-2025, estabelece vinte metas para a melhoria da situação educacional do município. A segunda meta do PME consiste em “universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos”, de modo a “garantir que pelo menos 80% (oitenta por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PME” (Nova Iguaçu, 2015, p. 5). Esta segunda meta se articula às metas 5 e 7 do mesmo plano, que tencionam, respectivamente, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (Nova Iguaçu, 2015, p. 10); e “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (Nova Iguaçu, 2015, p. 12), de maneira que as escolas atinjam as médias do município para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ao explicar essas metas, o PME traz dados do Censo Escolar de 2013 sobre as taxas de reprovação nas escolas públicas e particulares do município de Nova Iguaçu. Os dados apresentados indicam que, ao final do terceiro ano de escolaridade, o percentual de reprovações é maior nas escolas públicas (19,8%) do que nas particulares (3,3%). No entanto, ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, a situação se inverte, com maior percentual de reprovação nas escolas particulares (9,2%) em comparação às públicas (6,0%). Como consta no PME, “são taxas que contribuem sutilmente para elevação da distorção série-idade ao longo do Ensino Fundamental” (Nova Iguaçu, 2015, p. 10). Tais considerações refletem ideias relevantes sobre educação e reprovação escolar, imbricadas com concepções de ensino-aprendizagem-avaliação que interferem diretamente nas vidas dos integrantes do sistema escolar.

A observação dos altos índices de reprovação nos provoca a refletir sobre o papel da reprovação escolar na educação. A esse respeito, a pesquisa de Aguilar Júnior (2019) ressalta que a reprovação colabora para o fortalecimento de processos excludentes no sistema educacional. Nos termos do pesquisador:



Tomando por base os resultados dos processos de avaliação e as opiniões e ‘verdades’ que pairam no senso comum, o estudante constrói uma autoimagem, que por vezes pode ser autodestrutiva, autodesestimulante e autopunitiva; [a reprovação escolar] trata-se de um estratagema cruel com vistas a garantir uma educação de qualidade, pois por meio dela, ao longo da seriação, os indesejáveis e os comprometedores daquele projeto de qualidade vão sendo estimulados a se evadirem da escola, porque a reprovação funciona como um indicador de sua não adequação àquele espaço-tempo de construção de saberes (Aguilar Júnior, 2019, p. 18).

A construção de uma “qualidade educacional” que promove exclusões é preocupante. Contudo, os processos excludentes que permeiam a educação, frequentemente, envolvem questões relativas a qualidade, desempenho e avaliação. Tais questões participam da fabricação do que significa ser um “bom aluno”, em oposição ao que é considerado um “mau aluno”, assim como participam da elaboração de outros estereótipos que prejudicam os estudantes, como os de “o esforçado”, “o dedicado”, “o atrasado”, “o bagunceiro” etc. No contexto escolar, muitas vezes, os números são encarados como se fossem verdades e, como atestam Popkewitz e Lindblad (2016, p. 727), “fabricam os princípios sobre quem é – e como deverá ser – a criança. A fabricação que torna a criança certo tipo de pessoa é produzida por intermédio das distinções, categorias e magnitudes incorporadas nas estatísticas”.

Associado às preocupações com a reprovação escolar e a fabricação de tipos (Popkewitz; Lindblad, 2016), é possível verificar, conforme Aguilar Júnior (2019) salienta, um risco maior de reprovação entre alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e cultural, que não recebem apoio da escola e da família para os estudos. O gênero também é um fator relevante, visto que alunos do sexo masculino estão mais propensos à reprovação, assim como a questão da cor declarada, pois estudantes que não são brancos estão mais inclinados à reprovação do que os considerados brancos. Além de todos esses fatores associados à reprovação, ainda temos a questão do trabalho infantil (Aguilar Júnior, 2019).

Em educação, as tentativas de alcançar um ideal de qualidade, de aumentar os índices de aprovação, bem como a busca pela igualdade, por uma educação para todos, deveriam refletir as diferenças, e não fortalecer o seu silenciamento em prol de uma suposta igualdade/homogeneização. Popkewitz e Lindblad (2016, p. 729) sinalizam que a “inscrição do ‘pensamento’ populacional nas reformas e pesquisas deve ser considerada além do desejo evidente de proporcionar sociedades mais produtivas e justas”. Logo, é necessário pensar para além dos dados numéricos (isto é, do quantitativo de alfabetizados, de aprovados e de reprovados), tendo em vista que “o ‘pensamento’ sobre populações em práticas educativas

implica gestos duplos e um paradoxo: as práticas para incluir populações e garantir equidade produzem processos degradantes que geram exclusão” (Popkewitz; Lindblad, 2016).

De acordo com o PME de Nova Iguaçu, a partir de 2008, todas as escolas da rede pública do município aderiram à chamada “Provinha Brasil”, uma “avaliação diagnóstica do nível de alfabetização dos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental” (Nova Iguaçu, 2015, p. 10). O PME destaca que o objetivo dessa avaliação é auxiliar educadores e gestores a identificarem “a evolução das habilidades de leitura e escrita das crianças, possibilitando intervenções pedagógicas com vistas à aprendizagem” (Nova Iguaçu, 2015, p. 10). Além disso, o plano também informa que o município aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ (PNAIC), instituído em 2012 pelo Ministério da Educação (cf. Brasil, 2012), que visava à alfabetização² de todas as crianças de até oito anos de idade ao final do 3º ano escolar (Nova Iguaçu, 2015, p. 10).

Sem a pretensão de detalhar todas as políticas públicas mencionadas neste texto, enfatizo a multiplicidade de políticas curriculares e avaliativas voltadas à alfabetização das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação, há o entendimento, no país, de que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano de escolaridade, visto que, segundo a BNCC, “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética” (Brasil, 2017).

A BNCC influencia outras políticas públicas de estados e municípios brasileiros, e vai ao encontro do próprio PME de Nova Iguaçu (2015), especialmente em relação à faixa etária indicada para a alfabetização. Ao mesmo tempo, ressalto que a BNCC consiste em uma proposta de unificar nacionalmente o currículo, sem considerar adequadamente as especificidades dos contextos municipais e estaduais. Trata-se de uma busca por uniformidade que, a meu ver, já nasce fracassada, mediante a impossibilidade de abarcar as diferentes realidades que constituem o nosso país.

Em Nova Iguaçu, no ano de 2020, foi instituída, a nível municipal, a avaliação diagnóstica do primeiro ano do Ensino Fundamental, para realizar um diagnóstico inicial dos alunos da Rede Municipal de Educação. Esta avaliação foi elaborada de acordo com as

¹ No período de 2012 a 2020 o Brasil assumiu três políticas públicas voltadas à alfabetização, respectivamente: o PNAIC, em 2012, no governo Dilma; o Mais Alfabetização, em 2018, no governo Temer; e a Política Nacional de Alfabetização, em 2019, no governo de Jair Bolsonaro.

² Ressalto que as rupturas decorrentes das mudanças de governos dificultam o alcance dos objetivos que são propostos pelas políticas públicas.



orientações da BNCC, para alcançar seu principal objetivo: promover o processo de alfabetização. Como se lê na BNCC:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, são nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 89-90)³.

A avaliação diagnóstica do município de Nova Iguaçu menciona a BNCC ao justificar sua preocupação com a alfabetização. Por sua vez, a base se ampara em marcos legais nos quais há a defesa por “conteúdos mínimos para todos”. Por exemplo, na Seção I do Capítulo III da Constituição Federal, que trata da educação, o Art. 210 determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Além da busca pela instituição de “conteúdos mínimos para todos” no sistema educacional brasileiro, desde 1988, também é possível vislumbrar a busca pela qualidade do ensino no país, visto que, no artigo 206 da Constituição Federal, são abordados alguns princípios referentes ao ensino e, no inciso VII, a questão da garantia do padrão de qualidade se faz presente (Brasil, 1988). Estas são questões importantes, que abarcam uma multiplicidade de entendimentos sobre qual “qualidade” está sendo referendada.

Junto a isso, a BNCC também se embasa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em dezembro de 1996. No Art. 9º, inciso IV, a LDB prevê que a União tem a incumbência de

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

³ Tal fragmento da BNCC também aparece como citação no Ofício Curricular n.º 31 do Município de Nova Iguaçu.



Tais documentos serviram de justificativa e fortaleceram a elaboração da BNCC. Embora essa base nacional aborde outras legislações, enfatizei estas, em particular, pelo fato de que a Constituição representa o marco da democracia em nosso país, e a LDB é a legislação vigente que estabelece as diretrizes da educação brasileira.

Igualdade, qualidade e competência: uma educação para todos?

A terminologia “competência”, frequentemente encontrada em textos que sistematizam políticas públicas de educação, costuma ser articulada a uma concepção de currículo alicerçada na ideia de conhecimento instrumental. Conforme salientado por Lopes e Macedo, essa concepção de currículo pressupõe que

o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. Essa aplicação é entendida como desejável, na medida em que atende aos fins sociais garantidores da manutenção adequada e do incremento das diferentes funções do sistema vigente (Lopes; Macedo, 2011).

Essa perspectiva tyleriana, centrada nos objetivos (Tyler, 1979), tem sido amplamente divulgada e praticada na defesa de um currículo baseado em competências, que atenda às necessidades do mundo globalizado. Dessa forma, acredita-se que “o conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica” (Lopes; Macedo, 2011, p. 74). Junto à inserção do sujeito no mundo globalizado, emerge a defesa da uniformização de conteúdos como caminho para que todos aprendam o que é necessário para atuarem nesse mundo. Trata-se de uma lógica que fortalece a redução dos saberes a “conteúdos a serem transmitidos”, retomando a perspectiva instrumental de conhecimento e currículo.

A legitimação de determinados saberes como “superiores” em detrimento de outros, colocados na posição de “inferiores”, contribui para a perpetuação de processos excludentes na sociedade. Quando isso é naturalizado no campo curricular, ou seja, quanto mais uma concepção específica de “conhecimento” é tomada como a única possibilidade viável, “mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 79).

Qualquer tentativa de fixação de sentidos traz consigo uma perspectiva própria de currículo, avaliação e conhecimento. A questão que se coloca é a leitura dessas fixações como a única maneira possível de ler o mundo, desconsiderando a multiplicidade de sentidos



abarcados por outras compreensões. Nesse quadro, a necessidade de conceber a escola para além de um local de transmissão de conteúdos se faz cada vez mais presente, possibilitando rupturas com a concepção de conhecimento e currículo como algo rígido e imutável.

Permeado pela defesa da igualdade para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, outro elemento que frequentemente emerge como uma bandeira de luta nas políticas públicas de educação é a questão da qualidade. O termo “qualidade” é capaz de abranger tantas significações que é praticamente impossível encontrar alguém que seja contrário a uma intervenção, proposta ou discurso que almeje a qualidade educacional. Porém, o que um determinado sujeito entende por “qualidade” pode significar outra coisa para outro sujeito. Tal amplitude de significações em torno da qualidade, no campo educacional, ocorre devido à saturação de sentidos que buscam preencher o termo “qualidade” por meio do que Laclau (2011) definiu como “significante vazio”.

A redução da qualidade educacional a um receituário de conteúdos mínimos, no qual se privilegia alguns saberes como “legítimos” enquanto excluem-se outros, é um fenômeno preocupante. Por vezes, a qualidade é associada à ideia de igualdade, em discursos que defendem a educação de base para todos⁴. Contudo, tal igualdade não opera de maneira equitativa. Em geral, garante-se o acesso a instituições de ensino, mas os meios de permanência nessas instituições não são equitativos, perpetuando as disparidades do nosso cenário educacional, visto que se desconsideram as diferenças dos contextos locais.

A ideia de “uma educação para todos e todas” frequentemente se relaciona com um sentido de “igualdade” que acaba por silenciar as diferenças, engessando as concepções de currículo e avaliação. Como aponta Lopes (2015, p. 458), “a generalidade imprecisa do ‘todos’ – todos os alunos, todos os países – mascara as diferenças entre contextos”.

Ao discutirem as relações entre currículo, avaliação e qualidade educacional, Frangella e Mendes ressaltam que

a centralidade do tema – qualidade de ensino – vem sendo associada à avaliação, como exercício de ‘boa governança educacional’, termo utilizado por Coelho (2008), logo cabendo à avaliação o monitoramento dessa qualidade e a promoção da incorporação da avaliação, como exame e/ou testagem, para melhorar a qualidade do ensino (Frangella; Mendes, 2018, p. 300).

⁴ De acordo com Popkewitz e Lindblad (2016), o ‘todos’ se constitui pela eliminação das diferenças e da política das diferenças.

Essa lógica qualifica a avaliação como um mecanismo legitimador de um padrão de qualidade. No âmbito da educação brasileira, as políticas nacionais de avaliação do desempenho dos alunos, atreladas a agências financiadoras, são consideradas aptas a pensar e a conduzir a realidade educacional do país, estabelecendo regras para a educação e o trabalho docente (Frangella; Mendes, 2018, p. 300), vinculadas a questões econômicas e sociais.

Cabe salientar que não sou contra a avaliação. Pelo contrário, acredito que a avaliação seja importante para evidenciar onde estamos e o quanto é necessário avançar. Quando utilizada para diagnosticar e auxiliar na reelaboração de planejamentos e práticas pedagógicas, a avaliação é de suma importância para a construção de aprendizagens significativas, respeitando e ressaltando as individualidades, compartilhando responsabilidades, rompendo com processos de responsabilização⁵, construindo e reconstruindo práticas e compreensões de currículo e conhecimento.

A partir dessas análises, que me inquietam, discutirei, a seguir, uma proposta avaliativa cuja nomenclatura sugere um viés diagnóstico, focado nas especificidades locais de um município da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

Analisando a avaliação diagnóstica do Município de Nova Iguaçu

A proposta de avaliação diagnóstica individual do Município de Nova Iguaçu foi pensada para que todos os alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental participassem, propiciando uma análise abrangente sobre o desempenho coletivo da rede de ensino no processo de ensino-aprendizagem. A partir de 2017, com a BNCC, a preocupação com a concretização da alfabetização nas escolas foi antecipada para o segundo ano do Ensino Fundamental (cf. Brasil, 2017). Até então, considerava-se que a conclusão dessa etapa ocorresse no terceiro ano, em consonância com o PNAIC (cf. Brasil, 2012).

Ao vislumbrar o caderno de avaliação individual, observei a presença de questões relacionadas à escrita do próprio nome (seguidas de instruções para que o docente oriente o aluno a escrever seu primeiro nome da forma que souber); e à identificação da quantidade de letras do primeiro nome do aluno (nesta questão, o educador deve solicitar que cada aluno conte as letras de seu nome e escreva o número correspondente da maneira que souber). Junto a isso, a avaliação também conta com uma questão que solicita que o aluno diferencie letras

⁵ Responsabilização está associada à ideia de imputar culpa a alguém. E responsabilidade se relaciona ao compromisso/comprometimento, sem o peso da culpabilização. Na avaliação formativa, a responsabilidade se faz presente, englobando os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação.



de números; e outra, na qual o educando deve escrever as letras iniciais das palavras. Na penúltima questão, o professor é orientado a ditar a palavra “sapo” em voz alta, repetindo a palavra duas vezes, para que o aluno a escreva sem auxílio. Por fim, a última questão do caderno consiste na leitura individual da palavra “boneca”, solicitando que, após a leitura silenciosa, o educando desenhe o que leu.

Tanto a aplicação como a correção da avaliação são feitas pela⁶ docente regente de turma. Para orientar a educadora na correção das questões escritas, é apresentado um quadro sistemático com comentários e as respectivas propostas de correção de cada questão, assim como também são disponibilizadas à docente propostas de análise do desempenho dos alunos. De acordo com documentos presentes no Ofício Circular n.º 031/SPDE/2020 do município, essas análises levam em consideração diferentes hipóteses do processo de desenvolvimento dos alunos em relação aos princípios alfabético-ortográficos da escrita e leitura, constituindo-se “como importantes indicadores de quais aspectos merecem maior atenção em sala de aula” (Nova Iguaçu, 2020b).

A proposta avaliativa também prevê que o aluno com laudo realize a avaliação diagnóstica em sala de aula sob a orientação da docente regente da turma. Caso isso não seja possível, ou se houver a necessidade, este aluno pode realizar a avaliação na Sala de Recursos Multifuncionais, junto com a profissional que o acompanha, ou com a assistência da orientação educacional, respeitando o espaço e tempo de cada aluno com laudo, tendo em vista suas respectivas especificidades. Diferentemente do que ocorre no Plano Educacional Individualizado (PEI), a avaliação diagnóstica não é adaptada ao aluno, pois não se trata de uma avaliação interna (da escola). Trata-se, em vez disso, de uma avaliação de larga escala, cujo intuito é propiciar uma análise abrangente do processo de alfabetização do município. Portanto, o instrumento avaliativo utilizado é igual para todos os alunos, ocorrendo, em casos de necessidade comprovada, a aplicação deste instrumento na Sala de Recursos, com o acompanhamento da docente ou profissional de apoio escolar.

O instrumento de avaliação é curto. Ademais, acredito, como educadora, que desenvolvemos constantemente em sala de aula as atividades que o compõem, sem denominarmos de “avaliação”, embora sejam tarefas nas quais avaliamos o desempenho do aluno. Para um melhor entendimento da dinâmica dessa avaliação, em meados de 2020,

⁶ Optei pela utilização das palavras no feminino, visto que a maioria do corpo docente, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é composta por mulheres.



conversei com a responsável⁷ pelo setor na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED-NI), que elaborou este processo avaliativo e segue a acompanhar seus desdobramentos.

A partir dessa conversa, foi possível averiguar que, devido à impossibilidade de realização da avaliação no ano de 2020, por conta da pandemia de covid-19, muitos assuntos seguem em debate, refletindo um processo ainda em construção. Inicialmente, a avaliação foi pensada para o primeiro ano do Ensino Fundamental, com base no ciclo de alfabetização delimitado pela BNCC, que engloba somente os dois primeiros anos de escolaridade. Entretanto, devido à pandemia, a gestão municipal está pensando em realizar uma avaliação diagnóstica ampliada pós-covid-19, que seria aplicada a outros ou a todos os anos escolares⁸, para que as entidades responsáveis possam adequar o ensino às realidades dos alunos.

Em relação à devolutiva das avaliações, a entrevistada destacou que esse processo envolve várias etapas e inclui a utilização de planilhas. No planejamento desse processo, em primeiro lugar, foram pensadas várias possibilidades de respostas que a criança poderia fornecer. A partir disso, planejou-se proceder com a construção de gráficos de cada unidade escolar, ressaltando quais habilidades deveriam ser mais trabalhadas pelas educadoras em suas respectivas salas de aula. No entanto, assim como na elaboração do percentual de alfabetizados, não se esperava que houvesse um quantitativo considerável de crianças alfabetizadas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Com base nesta devolutiva, acredita-se que será possível realizar planejamentos mais adequados, em consonância com as especificidades de cada turma. De acordo com a entrevistada, esta avaliação tenciona diagnosticar e orientar. Além disso, espera-se que os resultados da avaliação fomentem a realização de projetos nas escolas sob a orientação da SEMED-NI, assim como possibilitem intensificar a presença de estagiários em turmas e escolas que apresentem maiores dificuldades na avaliação.

Os referidos projetos não me foram detalhados. A esse respeito, apenas me foi informado, em linhas gerais, que seriam propostas para

ajudar a escola com atividades. Por exemplo: ajudar a turma tal, com deficiência tal na habilidade da BNCC, munir as escolas com atividades e projetos, preservando a autonomia docente e oferecendo ajuda” (Fala da entrevistada).

⁷ A entrevista/conversa ocorreu por contato telefônico, por meio de uma rede que possibilitou que este momento ocorresse. Ambas as facilitadoras dessa conversa trabalham na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED-NI). A conversa ocorreu no dia 14 de agosto de 2020.

⁸ A análise proposta por este texto se concentra no primeiro ano do Ensino Fundamental.



Acredito que os projetos em questão ainda estavam em processo de definição no momento de nossa conversa, por serem desdobramentos de uma avaliação que precisou ser (re)pensada e (re)construída durante o período de trabalho remoto. Ao mesmo tempo, destaco que os estagiários, como profissionais em formação, têm nas escolas um espaço de aprendizado, trocas de experiências e ressignificação de diversos processos vividos no ambiente escolar. Portanto, não me parece adequado atribuir-lhes um papel central na solução dos problemas identificados pelos resultados das avaliações municipais. Embora, de fato, eles possam contribuir para esse processo durante seus respectivos períodos de estágio nas unidades escolares, não lhes cabe a inteira responsabilidade de tratar da questão da alfabetização na rede de ensino em que atuam.

A entrevistada também trouxe à tona uma questão especialmente relevante neste processo de avaliação, relacionada à função do professor e/ou aos processos de culpabilização docente. Ela ressaltou que “a culpa cai muito em cima do professor e não é assim. É responsabilidade de todo mundo”. Durante a conversa, foi possível compreender que a entrevistada recusa a lógica da culpabilização ou responsabilização de determinados indivíduos ou atores sociais. Em vez disso, seu discurso mobiliza uma ideia de responsabilidade compartilhada, propondo que todos devem estar cientes de suas responsabilidades, auxiliando nos avanços da aprendizagem. Portanto, ao se referir aos problemas diagnosticados pela avaliação municipal como “responsabilidade de todo mundo”, sua fala sugere que a educação é uma responsabilidade compartilhada por todos, cuja eficácia depende de um compromisso coletivo com o processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação, currículo e conhecimento

A relação educativa se estabelece por meio da comunicação entre docentes e discentes, assim como entre estes e seus pares. Logo, ao trabalhar em uma proposta avaliativa de viés mais formativo, além de se construir a noção de responsabilidade compartilhada, também é necessário ampliar a visão sobre o erro, evitando associá-lo à culpa ou a algo que deve ser rejeitado, de modo a incorporá-lo como parte do processo de aprendizagem. Portanto, o próprio ato de identificação do erro já se constitui como uma etapa importante do processo de aprendizagem, no qual “a tomada de consciência do erro ou da dificuldade por parte do aluno”⁹

⁹ E aqui, também acrescento docente, coordenação, gestão, demais funcionários e responsáveis.



permite não só pedir ajuda de forma mais precisa, como desenvolver estratégias pessoais mais centradas na superação das dificuldades” (Pinto, 2016, p. 30).

Desse modo, uma avaliação que se nomeia de “diagnóstica” deve utilizar o erro como um degrau possibilitador de aprendizagens. Ademais, com a distribuição de um *feedback* eficaz e de qualidade, contribui-se para o desenvolvimento de uma avaliação de perspectiva formativa, visto que os resultados da avaliação permitem o fornecimento um *feedback* às unidades escolares, gestores, educadores e alunos, de maneira que os resultados não sejam mobilizados para classificações (Fernandes, 2019). Assim, os resultados “podem ser utilizados para apoiar e melhorar as aprendizagens e para proporcionar *feedback* com esses mesmos propósitos” (Fernandes, 2019, p. 151).

Para tanto, contudo, é necessário conceber a escola para além de um local de transmissão de conteúdos, “que representam parte da herança cultural da humanidade” (Pereira, 2012, p. 73), propiciando rupturas com uma concepção de conhecimento e currículo como algo rígido e imutável. Nesse prisma, considera-se que “o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 186).

Assim, tanto a avaliação como o currículo são percebidos como produções culturais em constante conflito, ebulição e produção. Ao pensamento de Macedo (2006), que aborda o currículo como espaço-tempo de fronteira, acrescento o entendimento de avaliação – não como verificadora de um currículo pensado como um conjunto de disciplinas a serem transmitidas, mas, assim como o currículo, como um constructo contingencial, sendo ambos, avaliação e currículo, compreendidos como “espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (Macedo, 2006, p. 289).

Frangella e Mendes ressaltam que

entender a avaliação como instrumento de análise curricular efetiva-se como uma prática urgente na medida em que os professores acabam por traduzir uma produção curricular tensionada em função do processo de avaliação (Frangella; Mendes, 2018, p. 297).

Assim, a complexidade que envolve o campo curricular e avaliativo está permeada por disputas de poder, de significação e de negociação de sentidos. Nessa linha, a compreensão de que operamos imersos em uma rede de disputa por significações nos auxilia no entendimento de que a produção de sentidos é constante e híbrida. Portanto, não há uma única concepção de

currículo, conhecimento e avaliação como algo rígido, sistematizado e relacionado somente com conteúdos disciplinares, por mais que, talvez, esta seja a leitura hegemônica. O currículo, assim como a avaliação, constitui-se de discursos, produções culturais – ou seja, o currículo é um projeto que reúne distintos sentidos em constante disputa.

Considerações

A avaliação é uma atividade intrínseca à ação pedagógica e “está intimamente articulada com a atividade humana” (Pinto, 2016, p. 3). Dessa forma, ressalto a relevância da avaliação como um instrumento capaz de nos apresentar onde estamos na trajetória de ensino-aprendizagem, salientando como podemos avançar neste percurso por meio de processos de autorregulação discente e mediação docente.

No caderno de correção da avaliação diagnóstica individual do município de Nova Iguaçu, na parte relativa à correção, consta o lembrete de que “esta avaliação, assim como todos os outros momentos de verificação de aprendizagem ao longo do processo, tem o intuito de direcionar o trabalho pedagógico para conquista de autonomia dos educandos” (Nova Iguaçu, 2020a, p. 1). Assim, a aprendizagem é considerada um processo complexo de construção de conhecimento, no qual a “organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções” (Hoffmann, 2018, p. 148) traz a reflexão sobre suas respectivas práticas e desenvolvimentos.

Em relação às consequências da avaliação proposta pela rede municipal de Nova Iguaçu, foram desenhadas algumas ideias de intervenções. Da mesma forma, também foi destacado que não haverá atribuição de notas nem classificações hierárquicas baseadas nos resultados da avaliação, o que contribui para evitar o ranqueamento das unidades escolares.

Com o entendimento de que não haverá uma classificação, a avaliação diagnóstica se afasta de uma concepção de responsabilização que “culpabiliza” indivíduos ou atores sociais específicos, segundo a qual a “opção por responsabilização no uso do termo *accountability*, quando ele também se refere à prestação de contas, indica muito mais do que a existência de um sistema de divulgação pública de resultados sobre a escola” (Frangella; Mendes, 2018, p. 300), pois visa à culpabilização de docentes e gestores por desempenhos considerados ruins.

Distanciando-se dessa abordagem, a proposta avaliativa que, inicialmente, envolve todos os alunos do primeiro ano de escolaridade da rede municipal de Nova Iguaçu não visa à divulgação de resultados, não busca ranquear escolas. Em vez disso, a proposta tem o objetivo

de auxiliar as escolas no processo de alfabetização sem instituir hierarquias e culpabilização, como foi salientado na entrevista.

Afastando-se da ideia de classificação, operar na perspectiva da avaliação formativa rompe com a lógica das notas e hierarquizações como aspectos que comandam o processo avaliativo, e aborda uma cultura de sucesso baseada na compreensão de que todos podem aprender (Fernandes, 2009). Trata-se, portanto, de uma abordagem que respeita os ritmos e o desenvolvimento de cada indivíduo, enfatizando as conquistas das aprendizagens, para além da mera atribuição de notas.

A concepção de avaliação formativa defendida por Fernandes (2009; 2019) nos auxilia a refletir sobre uma avaliação que realmente trabalhe em prol da melhoria das aprendizagens, com foco na regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Com isso, os contextos são incorporados ao processo avaliativo e a avaliação passa a envolver alunos, responsáveis e docentes. Esse enfoque amplia o olhar sobre a educação para além dos resultados dos instrumentos avaliativos, evidenciando a importância de analisar outras informações que participam do processo de ensino.

Um fator que me chamou a atenção durante a entrevista foi a preocupação da entrevistada com a alfabetização no segundo ano de escolaridade e não mais no terceiro ano, reduzindo a ideia de “ciclo da alfabetização” a dois anos, atendendo às demandas da BNCC. Embora a terminologia “qualidade” não fosse mencionada de modo tão recorrente quanto “alfabetização”, o tratamento do termo “alfabetização” estava permeado por um conceito de qualidade que busca diminuir quantitativamente o número de não alfabetizados ao longo dos anos de escolaridade. A entrevistada ressaltou esta preocupação ao relatar algumas de suas inquietações, por exemplo:

Como a gente consegue alfabetizar uma criança que mal pega no lápis? Temos que montar um plano de ação a partir dessa avaliação. Deixar isso para o terceiro ano não dá certo. Temos que botar toda a força na base, educação infantil e primeiro ano (Fala da entrevistada).

As políticas se sobrepõem, complementam-se, são traduzidas e não somente implementadas. A entrevistada relata que não se opõe ao PNAIC: “a gente é a favor do PNAIC, mas a gente precisa alfabetizar mais cedo. Focar na alfabetização no primeiro ano, no segundo ano aprofunda e no terceiro ano a criança é leitora” (Fala da entrevistada).

A mescla de políticas e programas se faz presente no cotidiano da rede municipal de Nova Iguaçu, no qual traços de diversas políticas públicas permeiam práticas pedagógicas, assim como também acontece com o PME e com a BNCC.

Outro fator que destaco como positivo é o seguinte: embora o foco na averiguação do processo de alfabetização como um meio de aprimorar a qualidade do ensino, de fato, seja verificado nas ações da SEMED-NI, não há nessas ações uma visão associada ao *accountability*. Apesar da presença desta perspectiva em muitas políticas educacionais brasileiras, na qual a qualidade do ensino tem se tornado “o fetiche da política de *accountability*” (Frangella; Mendes, 2018, p. 310), no município de Nova Iguaçu, até o presente momento, não há evidências significativas desta associação.

Nesse quadro, os relatos de que é necessário obter um panorama quantitativo da alfabetização na rede municipal de Nova Iguaçu, com foco no primeiro ano do Ensino Fundamental¹⁰, acompanham ideias de identificar problemas para oferecer suporte, formando equipes para analisar a avaliação e realizar atividades de acompanhamento nas/das escolas. As propostas de criação de projetos e de encaminhamento de estagiários para atuarem em unidades escolares que não apresentem um bom rendimento também emergiram como possíveis medidas de aprimoramento do ensino na rede. Ainda que essas propostas se associem a uma percepção de acompanhamento supervisionado do que é ensinado e de como é ensinado nas unidades escolares, elas se distanciam da ideia de hierarquização de resultados.

De acordo com Janssen Silva, é necessário favorecer práticas pedagógicas “interessantes, atraentes aos olhos dos aprendentes, um espaço e um tempo que acolham e trabalhem com as diferenças e provoquem nos seus membros a vontade de aprender, que se sintam desafiados a superarem seus limites sem o perigo de constrangimentos” (Silva, 2004, p. 38). Com isso em vista, para avançarmos em direção a processos avaliativos mais dialógicos, processuais e formativos, é preciso ampliar a noção de currículo, deslocando o foco de um ensino uniforme, com características mecanicistas, para uma aprendizagem significativa que valorize a diversidade de saberes e o ensino diversificado.

Referências

AGUILAR JÚNIOR, Carlos Augusto. **Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói**. 2019. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10293. Acesso em: 24 abr. 2024.

¹⁰ Agora, em fevereiro de 2024, a avaliação diagnóstica da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu abarcou do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília (DF), n. 129, p. 22, 05 jul. 2012.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. *In*: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; DOMINGOS, Fernandes; PEREIRA, Talita Vidal; SANTOS, Leonor. (Org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019. p. 139-164.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MENDES, Juliana Camila Barbosa. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 296-315, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600982>. Acesso em: 24 abr. 2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamento. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

NOVA IGUAÇU (RJ). **Caderno de orientações da avaliação diagnóstica**. Nova Iguaçu: SEMED-NI, 2020a.



NOVA IGUAÇU (RJ). **Lei Municipal n.º 4.504, de 23 de junho de 2015**. Dispõe o Plano Municipal de Educação da cidade de Nova Iguaçu para o decênio 2015-2015 [...]. Nova Iguaçu (RJ): Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/Nova_Iguacu_Lei_4.504_15_Plano_Municipal_d_e_Educacao.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

NOVA IGUAÇU (RJ). **Ofício Circular n.º 031/SPDE**. Avaliação Diagnóstica dos alunos do 1º ano de escolaridade. Nova Iguaçu (RJ): SPDE; SEMED-NI, 2020b.

PEREIRA, Talita Vidal. **Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais**: Uma abordagem pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.

PINTO, Jorge. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina. (Coord.). **Avaliação das Aprendizagens**: perspectivas, contextos e práticas. Lisboa: Universidade Aberta, 2016.

POPKEWITZ, Thomas.; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul./set., 2016.

SILVA, Janssen. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. São Paulo: Globo, 1979.

SOBRE A AUTORA

Renata Leite de Oliveira. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0565441264397284>.

Como citar

OLIVEIRA, Renata Leite de. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: questões sobre currículo, avaliação e qualidade. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 1, e69552, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i1.69552.

