



PROCESSO AVALIATIVO NAS ESCOLAS ALAGOANAS – MERITOCRACIA E FRACASSO ESCOLAR

Lara Patrícia Martiniano Araújo¹
Eryka Karollyna Leite dos Santos²
Ilton Cesar Mendes da Silva Oliveira³
Maria Vitória Ferreira Silva⁴
Valéria Campos Cavalcante⁵

RESUMO

Este trabalho traz o recorte de uma pesquisa realizada nos anos de 2018 e 2019, em escolas da rede pública de Alagoas, essa investigação teve como objetivo primordial refletir sobre a concepção de avaliação que permeia a prática dos professores das escolas de Ensino Fundamental Anos Finais de Alagoas. Tomamos como metodologia uma abordagem qualitativa e interpretativa, considerando as vozes dos estudantes como um dos parâmetros para nossas análises. Nos fundamentamos em pesquisadores como: Esteban (2005), Freire (2009), Hoffmann (2005), Libâneo (2006), Luckesi (2000), Leite (2000), Peralva (1998), Silva (2010), Sposito (2003), Vasconcellos (1998). Ao analisarmos as falas aqui explicitadas ficou evidenciado que o processo avaliativo, das escolas investigadas, ainda está centrado em provas e teste, nesse sentido há o predomínio de uma prática avaliativa excludente e quantitativa.

Palavras-chave: Avaliação, Ensino Fundamental, Estudantes.

INTRODUÇÃO

O nosso interesse pelo tema avaliação surge a partir de nossa prática como educadores, bem como nos sentindo comprometidos com a atual realidade vivenciada pela Educação no Brasil, e em específico em nosso Estado. Haja vista que as escolas de Alagoas continuam com índices alarmantes de evasão escolar, basta que se verifique o percentual de sujeitos que abandonam a escola no decorrer do ano letivo. Percebemos, que um dos principais fatores que contribuem para essa desistência/evasão é o processo avaliativo, que ainda está sendo aplicado

¹Graduanda de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, araujo.lara.ma@gmail.com;

²Graduanda de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, eryka.santos@cedu.ufal.br;

³Graduando de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, ilton_cesar@hotmail.com;

⁴Graduanda de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, victoriaferreira74@hotmail.com;

⁵Doutora e mestra em Educação, Especialista em Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos, Pedagoga, Licenciada em Letras e Pedagogia, Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6189537710156188>, ORCID: <http://orcid.org/000-0001-9512-1531>, E-mail: vccavalcante1@hotmail.com.



nas escolas que não viabiliza a formação dos sujeitos, ou seja, os conhecimentos ainda estão sendo avaliados de forma quantitativa e fragmentada.

O ideário da educação liberal no Brasil tem discurso baseado na perspectiva meritocrática, neste contexto os estudantes são submetidos a avaliações padronizadas, desconsiderando suas condições sociais, físicas e psicológicas. Essa forma de avaliar tem causado uma verdadeira “neurose” para muitas escolas. Dentro deste contexto, as escolas recebem toda a responsabilidade sobre o fracasso dos estudantes, bem como uma pressão da sociedade para que se entregue resultados satisfatórios das avaliações em larga escala e consequentemente das aprendizagens dos estudantes.

Esse apego as avaliações tem mudado significativamente a rotina das escolas, por isso torna-se cada vez mais importante investigar até que ponto as escolas e as avaliações da aprendizagem estão conectadas de forma intrínseca e se articulam com os aspectos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais, muitas vezes não percebidas de forma muito clara, mas, atravessando de forma decisiva o espaço escolar.

Estando esta realidade posta, compreende-se que deva haver um repensar na maneira como se avaliar os educandos nas escolas. Na literatura pedagógica há uma grande bibliografia tratando de estudos sobre a significação de métodos e de tendências pedagógicas, que abordam a temática da avaliação. Esses estudos sobre avaliação têm sido objeto de grandes polêmicas no campo da didática, existindo atualmente divergências profundas em relação a conceitos na prática pedagógica que nos levam a trabalhar os conteúdos programáticos utilizando mais abordagens quantitativas e não qualitativas.

A partir dessa premissa, buscamos as narrativas dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais sobre as formas como eles se sentem ao serem avaliados nas escolas, suas falas nos darão pistas de quais concepções avaliativas predominam nas escolas, e quais instrumentos avaliativos estão sendo mais utilizados. Tomamos como lócus de investigação duas escolas públicas da Rede Estadual de Alagoas.

Para além das falas dos estudantes, trazemos uma discussão sobre o tema avaliação da aprendizagem e currículo escolar, a fim de discutirmos alguns princípios que embasam as práticas avaliativas processuais e somativa, trazemos portanto, neste texto, alguns princípios, teorias e teóricos específicos da área, que nos apontam possibilidades para nortear o trabalho de avaliação em sala de aula.

A finalidade deste estudo é analisar a problemática de como se avalia os educandos e, se possível, apresentar novos paradigmas para desconstruir a prática avaliativa classificatória



que se instalou nas escolas, sobretudo nas salas de aula do Ensino Fundamental Anos Finais nas escolas de Alagoas, tentando apontar caminhos para transformá-la numa abordagem crítica e viável para a vida escolar dos estudantes. Neste sentido, este artigo traz algumas reflexões, sem a intenção de esgotá-las, sobre a avaliação escolar.

1. METODOLOGIA

Para a realização desta investigação utilizamos o método de pesquisa qualitativo e interpretativo, baseado em estudo, que se desenvolveu em duas escolas públicas da rede estadual de Alagoas, no nordeste brasileiro, em dois bairros periféricos de Maceió. O corpus de nosso trabalho foi retirado do contexto real, a partir das narrativas dos estudantes e professores das escolas investigadas. Sendo apresentada aqui a análise detalhada sobre as narrativas dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, sobre o processo de avaliação da aprendizagem, coletadas através da técnica de entrevista semi-estruturada.

Essa escuta deu-se por meio de narrativas de múltiplas vozes que ecoaram num discurso, seja nas entrevistas ou em sessões e conversas com os estudantes, seja no cotidiano vivenciado nas escolas onde os sentidos foram se construindo e se recriando e os sujeitos teceram “[...] seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano [...]” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 17).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Reflexões, Conceitos e Concepções sobre Avaliação da Aprendizagem

Todo processo de avaliação reflete uma postura, uma concepção epistemológica de compreender o mundo. A avaliação é um vocábulo polissêmico: avaliação classificatória, avaliação diagnóstica, avaliação formadora, formativa, somativa, transformadora, mediadora, tradicional, progressista, tecnicista, entre tantos outros termos, podem ser agrupados, segundo Romão (1999), em dois grandes grupos, por ele chamados de avaliações classificatórias ou positivistas e avaliações progressistas ou dialéticas.

Defendemos aqui neste texto a perspectiva da avaliação progressista ou dialética, na qual a avaliação da aprendizagem apresenta-se como possibilidade de fornecer suporte ao educando no seu processo de construção do conhecimento, possibilitando sua autonomia e cidadania. No entanto, o que se observa no cotidiano escolar, sobretudo em Alagoas, é o



predomínio de uma prática avaliativa excludente e quantitativa, uma vez que o processo avaliativo praticado em muitas nas escolas de Alagoas ainda está preso a um processo excludente, fundamentando-se num olhar estagnado a respeito do educando e por isso sustenta a prática de avaliar apenas com exames, cuja função é classificar o estudante.

Assim, o processo de avaliação da aprendizagem torna-se angustiante para muitos docentes, uma vez que não possuem uma formação específica que lhes permita ressignificar o processo avaliativo que lhes permita transformá-lo em efetivo processo e não mero instrumento de verificação e cobrança de conteúdos aprendidos por memorização, de forma mecânica, trabalho numa perspectiva classificatória.

Segundo Esteban (2005, p.15): “A avaliação classificatória configura-se como as ideias do mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas”. Na perspectiva classificatória a ênfase está na memorização, na capacidade de armazenamento de informações, sem que, necessariamente, haja a compreensão do significado do que é decorado.

Ao contrário, na perspectiva dialética, os instrumentos de avaliação são elaborados seguindo princípios que consideram o contexto do que é ensinado e de quem se ensina. Na literatura referente ao tema, encontra-se uma clara diferenciação entre medida e avaliação, caracterizando-se a medida como um procedimento mais restrito que a avaliação, que fornece dados quantitativos, conforme nos indica Hoffman (2000, p. 34):

Avaliação é um termo bem mais abrangente do que medida, ou seja, há uma diferença entre a avaliação e a nota. Avaliação inclui descrições qualitativas e/ou quantitativas do comportamento do aluno e mais julgamento de valor quanto à desejabilidade do comportamento. Medida ou nota é limitada a descrições quantitativas do comportamento do aluno. [...]. Avaliação não visa apenas mensuração, ou seja, apreciação do status atua de um fenômeno de um modo preciso, mas também um julgamento, uma determinação de valor.

Já para Luckesi (2000, p. 56):

No caso dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o 'acerto' de questão. E a medida dá-se como contagem dos acertos do educando sobre um conteúdo, dentro de certo limite de possibilidades, equivalente à quantidade de questões que possui o teste, prova ou trabalho dissertativo. [...] O conceito de 'avaliação' é formulado a partir das determinações da conduta de 'atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.



As considerações dos autores esclarecem a distinção existente entre a avaliação e a medida, que alertam para a não redução do conceito de avaliação ao procedimento de constatação e quantificação de "acertos" ou "erros" dos alunos. Embora tal procedimento seja muito frequente na educação, as duas ações não podem mais ser reduzidas a sinônimos, pois a avaliação deve ser entendida e praticada como uma atividade que envolve julgamento do objeto de avaliação e tomada de decisão a partir do julgamento. Percebe-se, portanto, que a avaliação vai além do processo de constatação, ela deve ter como meta a mudança, o redirecionamento das ações.

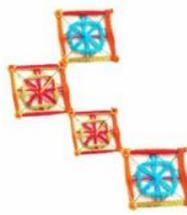
A análise das condições para a mudança, perpassa a mudança de postura das escolas e dos professores que não conseguem avançar romper com a concepção de avaliação tradicional. As representações, valores, concepções enraizadas na prática dos educadores funcionam como elementos de resistência à construção de novas práticas. As tentativas de mudança da avaliação têm ficado apenas no que diz respeito à forma e ao conteúdo do que se avalia e não se centrando na questão essencial que é a intencionalidade das atividades. Segundo Vasconcelos (1998), a intenção é o fim que se propõe a atingir e a intencionalidade é o caráter engajado e transitivo, indo para a atividade prática e para além do sentido epistemológico. A avaliação enquanto reflexão crítica sobre a realidade deve ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para ajudar a resolvê-los.

2.2. Reflexões sobre currículo escolar

Pelo senso comum, Currículo é conhecido apenas como grade curricular, que é o quadro de disciplinas a serem ministradas ou como caminho acadêmico e profissional percorrido por alguém. Mais que isso, tudo o que envolve o aprendizado é currículo, todas as ações que ocorrem na escola é Currículo, para se construir o planejamento de ensino, para se ressignificar a aprendizagem nas escolas há que se pensar o currículo.

Libâneo (2006), nos esclarece que currículo é a concretização, a viabilização das intenções e das orientações expressas no projeto pedagógico e que há, pelo menos, três tipos de manifestações: currículo formal, currículo real e currículo oculto (2006, p. 362). Isso mostra que o aluno aprende não só o que está nos conteúdos disciplinares. Assim, o currículo formal ou oficial é expresso em diretrizes curriculares pelos sistemas de ensino como os PCNs e a BNCC.

Neste trabalho Currículo é compreendido como práxis e não como um objeto estático, configurando-se por meio das ações, conteúdos e práticas que ocorrem nas escolas, Currículo percebido como uma construção social. Entretanto, mesmo diante das discussões



multiculturais, na área do currículo, percebe-se que ainda persiste em muitas escolas, sobretudo nos planejamentos escolares, uma valorização de caráter homogeneizador e monocultural, baseados em conteúdos estanques, amalgamados em disciplinas.

Dentro desse contexto, há que se ressaltar currículo real é o que realmente acontece na sala de aula em decorrência dos saberes dos sujeitos, suas culturas e realidades que circulam nas salas de aula, tudo isso afeta a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural.

Uma definição bastante utilizada sobre Currículo no Brasil é a partir das definições de Silva (2010, p. 147), para ele:

O currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2010, p. 147-148).

Quando trata do significado do currículo crítico Silva (2010) afirma que é voltado para uma perspectiva marxista, ou seja, embasado numa perspectiva de educação para a emancipação. Neste contexto, a prática da educação se faz de forma que não seja sinônimo de doação de saberes inquestionáveis, em que o professor é detentor de todo conhecimento, causando medo e aversão ao aluno, que exclui e pune, onde a prática pedagógica e os planejamentos nunca são reformulados e repensados. Ao contrário, entende-se que a prática pedagógica deve ser libertadora e emancipatória, como nos diz Freire (1987) deve acontecer como práxis, onde a ação e a reflexão caminham juntas para a transformação da realidade, tendo como ferramenta a investigação das temáticas em sala de aula, que possibilitem a aproximação dos alunos à escola de forma dialógica e significativa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do desconhecimento por parte de muitos educadores, iniciamos esse item refletindo sobre dois termos que são facilmente confundidos nas escolas, sendo eles avaliação da aprendizagem e verificação da aprendizagem. A diferença fundamental entre verificação e



avaliação é que a primeira é um ato estático e a segunda é um processo dinâmico de tomada de decisão para a recondução, para o redirecionamento das ações.

Ressaltamos, pois que a verificação é um vocábulo que emerge das determinações da conduta de buscar, de investigar a verdade de alguma forma, o processo de verificar compreende a observação, a obtenção de dados ou informações que delimitam o ato com o qual se está trabalhando, encerrando-se com a configuração do objeto ou ato de investigação. (LUCKESI, 2000; HOFFMANN, 2000).

Essa prática é recorrente nas escolas, como podemos constatar, muitas vezes por falta de formação ou orientações os professores não estão avaliando os educandos, ao contrário, aplicam provas e teste, ou seja, ainda estão presos a verificação da aprendizagem apenas. Conforme podemos constatar nessas falas dos estudantes:

Eu mesmo aqui na escola vejo sempre os professores fazendo prova, poucos professores fazem trabalhos, eles adoram fazer prova, só a professora de Português que faz umas coisas diferentes, uns trabalhos ou teatro, depois avalia agente (P.M.S, escola Diamante).

Todos os professores fazem prova, tem professor que faz quase toda semana, tem o professor. L, [...] aí ele chega e diz pra gente hoje é prova, nem avisa antes (M.C.T, escola Rubi);

Observando as falas desses educandos, permitimos afirmar que o processo avaliativo nas escolas de Alagoas tem sido marcado pela sua redução à ideia de provas que privilegiam a capacidade de memória dos educandos. Desta maneira, o processo avaliativo apresenta-se para muitos estudantes como uma tortura, isto porque, não compreendem avaliação como possibilidade de ampliação dos seus conhecimentos, até mesmo porque nas provas as cobranças de conteúdos aprendidos aparecem, sobretudo, de forma mecânica, sem significado, ou até mesmo como forma de punição.

Tal fato se deve, em grande escala, porque muitos docentes acabam não realizando avaliação, mas sim testando os educandos, nesse contexto, o processo avaliativo no Ensino Fundamental ainda se constitui a serviço da medida, da classificação e da exclusão, ou seja, apresenta-se como mero instrumento regulador e disciplinar. Nessa concepção, a avaliação no processo de ensino – aprendizagem ainda se constitui a serviço da medida, da classificação e da exclusão.

Para Luckesi (2000, p. 73) este tipo de pensamento pedagógico: "trata a avaliação da aprendizagem como um ato isolado, separado do pedagógico, e tem se tornado uma constante na vida escolar dos estudantes, no Brasil". Nessas condições os educandos sentem-se cobrados



e até certo ponto temerosos, tudo isso colabora para desistências de alguns sujeitos, conforme afirmam os próprios educandos:

Eu trabalho o dia todo, chego aqui na escola à noite, não tenho tempo pra estudar muito em casa, aí os professores fazem umas provas cheias de cascas de banana, agente estuda, estuda e não passa, veja aí quantos passaram em matemática? Quase ninguém passou em matemática (F.C.S, escola Diamante);

Eu acho que mais da metade da turma já desistiu, e ainda os outros estão dizendo que vão desistir, eu tenho que ficar, por que preciso terminar, assim mesmo (A.M.S, escola Diamante)

Tem professor que nem explica direito, depois faz uma prova horrível, essa já é a segunda vez que eu volto pra escola, o ano passado desisti, tive problema com uma professora, só voltei por que ela saiu da escola, ela pegava no pé, só dava nota ruim pra mim por que eu respondia a ela, esse ano vou tentar ficar até o fim, mas tá difícil.
(M.L.F, escola Rubi)

Para mim está muito difícil, já estou na final, acho que não vou ficar na escola, não consigo aprender mesmo matemática, só tiro nota baixa, todo ano a mesma coisa, parece que matemática não entra na minha cabeça (J.M.S, escola Rubi);

Analisando as falas acima percebe-se que os/as professores/as não estão comprometidos com a aprendizagem dos educandos, ao contrário aplicam provas que privilegiam a capacidade de memória dos educandos. Nessas circunstâncias, os educandos sentem-se desmotivados a permanecer nas escolas, diante da ausência de diálogo, os alunos são literalmente expulsos das instituições, conforme afirmam os alunos: “acho que não vou ficar na escola, não consigo aprender mesmo matemática, só tiro nota baixa”. Como podemos compreender aplicação de “provas descontextualizadas” são um dos principais fatores que contribuem para essa desistência/evasão.

Diante das falas dos educandos, e das observações realizadas, podemos confirmar que a grande maioria das escolas públicas de Ensino Fundamental de Alagoas ainda estão presas a modelos avaliativos classificatórios e excludentes de mera verificação. Sobre esse aspecto, Luckesi (2000), nos ajuda a elucidar que o ato de avaliar não é sinônimo de verificar, pois avaliar direciona o objeto numa trilha dinâmica enquanto só verificar o “congela”. Isso quer dizer que, para desenvolvermos o processo avaliativo, necessariamente temos que verificar, mas posteriormente precisamos tomar uma atitude no sentido de modificar a situação verificada, aí sim estaremos avaliando.



Essa forma de avaliar impede o diálogo já tão proclamado no meio educativo, desta maneira, o público do Ensino Fundamental ao chegar nas escolas públicas se deparam com os instrumentos avaliativos: provas, testes, redações, sabatinas, leituras em voz alta, que têm como objetivo quantificar, medir e classificar.

Segundo Esteban (2005, p. 15): “A avaliação classificatória configura-se como as ideias do mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas”. Diante dessa realidade, pode-se constatar que o processo avaliativo que ainda está sendo aplicado nas escolas de Alagoas não viabiliza a formação dos sujeitos, ou seja, os conhecimentos ainda estão sendo avaliados de forma quantitativa e fragmentada, ainda se constitui a serviço da medida, da classificação e da exclusão.

Neste sentido, Leite (2002, p. 22) afirma que:

[...] apesar da educação escolar se orientar pelo princípio da igualdade de oportunidades de sucesso, continuam a ser todos os anos excluídos do sistema inúmeros alunos pertencendo, muitos deles, a famílias ou a grupos pouco familiarizados com os códigos escolares e que não têm encontrado no interior da instituição, que devia ser educativa, condições para romperem com estas situações.

Concordando com a autora percebe-se que ainda falta uma longa caminhada para conseguirmos implementar no Ensino Fundamental um processo de avaliação formativa, gostaríamos de registrar que a avaliação para atender as especificidades desse público necessita subsidiar em sala de aula uma reflexão constante e contínua.

O ideal seria implementarmos nas escolas processos avaliativos mais democráticos, baseados em avaliações diagnósticas/formadoras, progressistas ou dialéticas, no entanto, entendemos que ainda há um longo caminho nesse sentido. Para que haja essa efetiva melhoria na avaliação educação, torna-se imprescindíveis transformações estruturais, sobretudo enfatizando a melhoria da formação docente em Alagoas, em todos os níveis, melhoria do material didático, entre outros aspectos.

Defendemos, assim, um processo de avaliação a serviço da aprendizagem em que se produza práticas de autoavaliação que possibilite o desenvolvimento de capacidades metacognitivas de autoanálise e de autorregulação, isto é, que siga um paradigma da avaliação formativa alternativa.

Acreditamos que nesta nova concepção de avaliação há que se fomentar novos instrumentos avaliativos, uma das principais estratégias de avaliação alternativa que se



caracterize como uma construção contínua, progressiva e dinâmica, desta maneira, sentirão que estão construindo sua própria história de aprendizagem, num processo de autoavaliação e autorregulação do seu próprio desenvolvimento individual e crescimento coletivo da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação, conforme foi exposta ao longo deste artigo, é um processo abrangente, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências e dificuldades a fim de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos. Ao analisarmos as falas aqui explicitadas o que nos chama a atenção são os equívocos sobre conceitos de avaliação e verificação que ainda estão sendo considerados como sinônimos nas escolas de Ensino Fundamental da Rede pública de Alagoas. Nesse caminho os professores não compreendem a diferença fundamental entre verificação e avaliação, por isso centram o processo avaliativo num ato autoritário e excludente, dentro deste contexto não se considera a evolução gradual dos alunos.

Assim, os procedimentos de avaliação no Ensino fundamental ainda atuam como instrumento regulador e de controle nas salas de aula. Seja por imposição do sistema educativo do Estado de Alagoas, ou por desconhecimento dos professores em relação as possibilidades de avaliação emancipatória, formativa, ainda observa-se nas práticas pedagógicas das escolas um processo de avaliação que centraliza-se nos erros e acertos, sendo assim, a preocupação ainda está voltada para a classificação e as notas dos alunos. Dentro deste contexto, não se considera a evolução gradual dos alunos, assim, os procedimentos de avaliação no Ensino fundamental ainda atuam como instrumento de controle e limitação nas salas de aula.

Com essa concepção fechada, podemos constatar, na referida pesquisa, que a avaliação ainda está presa a concepção tradicional, classificatória e excludente, baseada apenas em provas e teste que intimidam os estudantes, e conseqüentemente os tem expulsado das escolas públicas de Alagoas, uma vez que suas culturas e identidades não são consideradas no contexto escolar, não se sentindo acolhidos dentro das escolas, os estudantes se evadem.

Entre os instrumentos que mais marcam, de forma negativa, a formação escolar dos estudantes, segundo seus relatos, estão: a prova oral, decorar textos, responder questionários descontextualizados, provas surpresas, entre outros. As tentativas de mudança da avaliação têm ficado apenas no que diz respeito à forma e ao conteúdo do que se avalia e não se centrando na questão essencial que é a intencionalidade das atividades.



Para que haja uma efetiva melhoria no formato avaliativo acreditamos que se faz necessário implementar uma nova concepção de avaliação, nas escolas públicas, formentando novos instrumentos avaliativos baseados, efetivamente, nas aprendizagens dos alunos, em quais os próprios alunos sejam sujeitos construtores de seu conhecimento, um caminho possível seria a implantação do instrumento avaliativo portfólio que possibilita os estudantes a construir sua própria história de aprendizagem, num processo de autoavaliação e autorregulação.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular de Alagoas: Ensino Fundamental**. Alagoas, 2019.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de educação**. Alagoas, 2015.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Educação Escolar e Culturas: construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, nº 23, 2003.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ESTEBAN, Maria, Teresa, org. Escola, **Currículo e Avaliação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 48ª edição, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, 1996, Coleção Literatura; Editora Paz e Terra.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

_____. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LEITE, Carlinda, Fernandes, **Avaliação das aprendizagens dos alunos**. Porto: Edições ASA, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem componente do pedagógico**, São Paulo, 2000; Editora Cortez.

LIBÂNEO, Carlos José. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.