



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VANUZA CECILIA DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: 'Uma Análise Diagnóstica para Ações
Pedagógicas no Ensino Fundamental I na Escola Municipal Eduardo Martini –
Serra do Ramalho – BA'**

Assunção - Paraguai
Agosto de 2019

VANUZA CECILIA DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: 'Uma Análise Diagnóstica para Ações Pedagógicas no Ensino Fundamental I na Escola Municipal Eduardo Martini – Serra do Ramalho – BA'

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação da FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho.

Assunção - Paraguai

Agosto de 2019

FICHA CATALOGRÁFICA

VANUZA CECILIA DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ‘Uma Análise Diagnóstica para Ações Pedagógicas no Ensino Fundamental I na Escola Municipal Eduardo Martini – Serra do Ramalho – BA’

Total de páginas: 207

Tutor: Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho

Dissertação Acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação

FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Asunción-Paraguay, 2019.

Áreas temáticas:

Avaliação; Aprendizagem; Análise Diagnóstica; Ações Pedagógicas.

Código da Biblioteca:

VANUZA CECÍLIA DOS SANTOS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ‘Uma Análise Diagnóstica para Ações Pedagógicas no Ensino Fundamental I na Escola Municipal Eduardo Martini – Serra do Ramalho – BA’

Tese submetida à aprovação da Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação da FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Tese aprovada em ____ de Agosto 2019.

Aprovado () Aprovado com ressalvas () Reprovado ()

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho
Orientador

Prof. Dr. Evanildo Bragança Mendes
Membro da Banca Examinadora

Prof. Dr. Ismael Fenner
Director General da FICS / Membro da Banca Examinadora

Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão
Membro da Banca Examinadora

Quando comecei a amar-me,
eu entendi que em qualquer momento da vida,
estou sempre no lugar certo na hora certa.
Compreendi que tudo o que acontece está correto.
Desde então, eu fiquei mais calmo.
Hoje eu sei que isso se chama **CONFIANÇA**.

Quando comecei a amar-me
eu pude compreender que dor emocional e tristeza
são apenas avisos para que eu não viva contra minha própria verdade.
Hoje, sei que a isso se dá o nome de **AUTENTICIDADE**.

Quando comecei a amar-me,
eu parei de ansiar por outra vida
e percebi que tudo ao meu redor é um convite ao crescimento.
Hoje eu sei que isso se chama **MATURIDADE**.

Quando comecei a amar-me,
parei de privar-me do meu tempo livre
e parei de traçar magníficos projetos para o futuro.
Hoje faço apenas o que é diversão e alegria para mim,
o que eu amo e o que deixa meu coração contente,
do meu jeito e no meu tempo.
Hoje eu sei que isso se chama **HONESTIDADE**.

Quando comecei a amar-me
parei de querer ter sempre razão.
Dessa forma, cometi menos enganos.
Hoje, eu reconheço que isso se chama **HUMILDADE**.

Quando comecei a amar-me,
recusei-me a viver no passado
e preocupar-me com meu futuro.
Agora eu vivo somente este momento onde tudo acontece.
Assim que eu vivo todos os dias e isto se chama **CONSCIÊNCIA**.

Não preciso mais temer discussões,
conflitos e problemas comigo mesmo e com os outros,
pois até as estrelas às vezes chocam-se umas contra as outras
e criam novos mundos.
Hoje eu sei que isso é a **VIDA!**

(Charlie Chaplin)

Dedico este trabalho ao meu esposo e a meus filhos que tiveram paciência e confiança em meus estudos, acreditando que venceria mais essa etapa tão importante em minha vida. Todo o meu sucesso hoje dependeu do sonho de querer crescer tanto pessoal como profissionalmente, e, sem a ajuda de todos vocês, o mesmo não teria realizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre presente em todos os momentos de minha vida, estendendo a mão e dando força quando tudo parece sem solução.

Ao meu pai, pelo amor, carinho e por ter acreditado neste sonho.

Aos irmãos, conjugue e filhos, pela compreensão e paciência.

Aos professores-formadores, orientador, coordenador, amigos e colegas que serviram de apoio, entusiasmo e crédito.

Aos docentes que forneceram dados para a concretização desse trabalho de conclusão.

A todos que anonimamente contribuíram para a realização deste sonho.

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo.

(LUCKESI, 2008, p.180)

RESUMO

Este trabalho tem por intuito apresentar uma proposta de investigação com o tema Avaliação Da Aprendizagem: 'Uma Análise Diagnóstica para Ações Pedagógicas no Ensino Fundamental I na Escola Municipal Eduardo Martini'. Importa aqui, focalizar a prática avaliativa dos professores de uma instituição de ensino de Serra do Ramalho, Estado da Bahia. Por meio do estudo de fontes bibliográficas tem como objetivo compreender as várias funções e características da avaliação da aprendizagem e práticas de professores que atuam no ensino fundamental no primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental I. A pesquisa procura analisar o ato de avaliar em seus múltiplos aspectos, de modo a propiciar um melhor conhecimento dos sentidos/significados atribuídos pelos docentes, coordenadores e diretor escolar à avaliação da aprendizagem. Dada a pertinência e abrangência, a presente pesquisa adotou o método exploratório e descritivo pelo seu caráter interpretativo, com enfoque epistemológico qualitativo embasado em observação, entrevista/questionário e análise documental. Os resultados obtidos mostram que nos últimos 10 anos algumas políticas educacionais alteraram o ensino no município, que tem repercutido mudanças de posturas dos investigados. Um dos motivos que levou a investigar a prática avaliativa na escola em questão. Recomenda-se pesquisas enfocando a necessidade de repensar a prática da avaliação e seu papel no processo de ensino-aprendizagem. A concretização desta pesquisa proporcionará um conhecimento mais aprofundado do tema, sua relevância, bem como as possibilidades de futuras mudanças no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Prática Avaliativa. Ações Pedagógicas.

RESUMEN

Este trabajo tiene por objeto presentar una propuesta de investigación con el tema Evaluación del Aprendizaje: un Análisis Diagnóstico para Acciones pedagógicas en la Enseñanza Fundamental I en la Escuela Municipal Eduardo Martini. Es importante aquí enfocar la práctica de evaluación de los profesores de una institución educativa de Serra do Ramalho, Estado de Bahía. Por medio del estudio de fuentes bibliográficas tiene como objetivo comprender las diversas funciones y características de la evaluación del aprendizaje y prácticas de profesores que actúan en la enseñanza fundamental I en el primer y segundo ciclo de la Enseñanza Fundamental I. La investigación busca analizar el acto de evaluar en sus múltiples aspectos, para propiciar un mejor conocimiento de los sentidos / significados atribuidos por los docentes, coordinadores y director escolar a la evaluación del aprendizaje. Dada la pertinencia y alcance, la presente investigación adoptó el método exploratorio y descriptivo por su carácter interpretativo, con enfoque epistemológico cualitativo basado en observación, entrevista / cuestionario y análisis documental. Los resultados obtenidos muestran que en los últimos 10 años algunas políticas educativas alteraron la enseñanza en el municipio, que tiene repercutido cambios de posturas de los investigados. Uno de los motivos que llevó a investigar la práctica de evaluación en la escuela en cuestión. Se recomienda investigar enfocando la necesidad de repensar la práctica de la evaluación y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La concreción de esta investigación proporcionará un conocimiento más profundo del tema, su relevancia, así como las posibilidades de futuros cambios en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Evaluación. Aprendizaje. Práctica Evaluativa. Acciones pedagógicas.

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Avaliações da Educação Básica coordenadas pelo INEP/DAEB Nacionais.....	31
Tabela 2 - Pontuação dos setes países com melhores desempenho em matemática e leitura no 4º ano do Ensino Fundamental.....	36
Tabela 3 - Pontuação dos setes países com melhores desempenho em matemática e leitura no 7º ano do Ensino Fundamental.....	36
Tabela 4 - Resultado médio do 4º e 7º ano em leitura, matemática e ciências.....	37
Quadro A - progressão do desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização.....	43
Tabela 5 - Critérios e instrumentos de avaliação de Serra do Ramalho	44
Tabela 6. Matrícula da Educação Especial no Município de Serra do Ramalho em 2013 e 2017.....	53
Tabela 7 - Resultado e metas do Ideb para 2015	61
Tabela 8 - Estrutura da AMESSERRA	65
Tabela 9 - Médias nacionais para o Ideb no período de 2015 a 2021 em todas as etapas e modalidades.	70
Tabela 10 - Médias do PISA no período de 2015 a 2021 em todas as etapas e modalidades.	70
Tabela 11 - Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por município no ano de 2015.	71
Tabela 12 - Comparação modelo tradicional e modelo Adequado.....	107
Tabela 13 - Princípios essenciais da avaliação mediadora.....	116
Tabela 14 - Resultados referem-se à matrícula inicial e o total de matrículas nessas redes de ensino em 2017.....	136
Tabela 15- Distribuição dos Participantes da investigação	140
Tabela 16 – Distribuição de alunos por série	141
Tabela 17 - Instrumentos Avaliativos utilizados pelos professores.....	158
Tabela 18- Uso da nota no contexto escolar	161

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura avaliativa do SAEB.....	59
Figura 2 - triangulação – o desenho da Investigação.....	129
Figura 4 - Mapa do estado da Bahia com a localização de Serra do Ramalho.....	131
Figura 05 – Gráfico com a evolução do número de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio) - Brasil 2008-2016.....	137
Figura 6 - Tabela com levantamento de professores do município no ano de 2017.....	138
Figura 7- Atividade adaptada desenvolvida pelo aluno.....	173
Figura 8 - Atividade não adaptada desenvolvida pelo aluno	175
Figura 9 - Instrumento avaliativo de aluno com deficiência.....	176

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados do Pisa entre 2012 e 2015.....	31
Gráfico 2 - Porcentagem de estudantes brasileiros que estão abaixo do nível básico de proficiência nas três áreas avaliadas.....	33
Gráfico 3 - Média de aprendizagem entre o Brasil e outros países da OCDE.....	34
Gráfico 4 - Gráfico 4 – Evolução do rendimento dos estudantes brasileiros na Prova Brasil (5º ano).....	60
Gráfico 5 - Proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura/interpretação de textos e matemática do 5º e 9º ano na rede pública de ensino de Serra do Ramalho.....	66
Gráfico 6 - Resultado por unidade da avaliação municipal de Serra do Ramalho do Ensino Fundamental I (1º ao 5ª ano).....	67
Gráfico 7 - Matrícula inicial entre os anos 2005 e 2017 no Município de Serra do Ramalho	136
Gráfico 8 - Resultado Final da Escola Eduardo Martini em 2017	142
Gráfico 9 - Reprovações por série no ano de 2017 na escola Eduardo Martini.	143
Gráfico 10 - Uso da Avaliação Paralela pelos Professores	164
Gráfico 11 - Responsáveis pela Reprovação do aluno na concepção dos investigados.	165
Gráfico 12 - Concepção dos professore sobre a importância da avaliação externa na escola Eduardo Martini.....	170

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ARESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CNE - Conselho Nacional de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação

NEE- Necessidades educacionais especiais-

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização a Idade Certa

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SERCE - Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo

SESC - Serviço Social do Comércio

SMECD (Secretaria de Educação Municipal, Cultura, Desporto e Lazer)

TERCE- Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo

TPE- Todos pela Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICEF- United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1. CAPÍTULO I: A Prática Avaliativa na Modalidade de Ensino Fundamental no Município de Serra do Ramalho – Bahia.....	24
1.1 AVALIAÇÃO: Trajetória e Origem.....	24
1.2 Política internacional sobre avaliação da aprendizagem.....	30
1.2.1 Avaliação externa no cenário internacional: PISA.....	32
1.2.2 Avaliação externa no cenário internacional: TERCE.....	35
1.3 Política Nacional Sobre Avaliação da Aprendizagem.....	38
1.3.1 Avaliação Aprendizagem no Regime de Ciclos.....	39
1.3.1.1 Avaliação no Regime de Ciclos em Serra do Ramalho.....	42
1.3.2 Avaliação, Aprendizagem e Progressão Continuada: Ruptura com a Reprovação Escolar.....	44
1.3.2.1 Avaliação e Progressão Continuada em Serra do Ramalho.....	48
1.3.3 Avaliação em Educação Especial: Ensino Regular	50
1.3.3.1 Educação Especial em Serra do Ramalho.....	52
1.4 Política Educacional de Avaliação: Avaliação Externa.....	57
1.4.1 Política Municipal de Avaliação: Avaliação Externa.....	62
1.5 Política Internacional e Nacional Sobre Avaliação da Aprendizagem.....	68
1.5.1 Política de Avaliação Externa: Evidências e Controvérsias.....	72
1.6 Investigações: Teses de Mestrado e de Doutorado com enfoques na avaliação da aprendizagem.....	74
1.7 Bases Legais da Avaliação da Aprendizagem.....	78
1.7.1 A LDB e a Avaliação.....	78
1.7.2 O PCN e a Avaliação.....	80
1.7.3 As DCNs e a Avaliação.....	82
1.8 Formulação do Problema.....	82
1.9 Pergunta de investigação.....	88
1.10 Objetivos da investigação.....	89
1.9.1 Objetivo geral.....	89
1.9.2 Objetivos específicos.....	89
1.10 Justificativa.....	90

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO: CONCEPÇÕES E CONCEITOS DA AVALIAÇÃO	93
2.1 Teóricos e Fundamentos da Avaliação.....	93
2.1.1 Jussara L. Hoffmann e a Avaliação Mediadora.....	93
2.1.2 Cipriano Luckesi e a Avaliação Diagnóstica.....	95
2.1.3 Celso Vasconcelos e a Avaliação Dialética.....	96
2.1.4 Charles Hadji e a Avaliação Formativa.....	98
2.1.5 Pedro Demo e Avaliação Qualitativa.....	100
2.2 Matrizes Epistemológicas e a prática da Avaliação.....	101
2.2.1 Abordagem Tradicional.....	102
2.2.2 Abordagem Escolanovista.....	102
2.2.3 Abordagem Tecnicista.....	103
2.2.4 Abordagem Construtivista.....	104
2.3.5 Abordagem Interacionista.....	104
2.3.5 Abordagem Sociointeracionista.....	105
2.3 Avaliação e suas Funções no Processo Educativo.....	109
2.3.1 Avaliação diagnóstica.....	109
2.3.2 Avaliação Formativa.....	110
2.3.3 Avaliação Somativa.....	112
3. Modelo Tradicional de Avaliação: avaliar X medir.....	113
4. Modelo de Avaliação como Processo: avaliar x construção do Conhecimento.....	115
5. A Construção de Uma Nova Prática Avaliativa.....	119
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO – EXPLORAÇÃO DA REALIDADE NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS	123
3.1. Enfoque Epistemológico da Investigação.....	123
3.2 Tipos de estudo e sua Justificação.....	127
3.3 Triangulação Metodológica: Descrição e Justificativa do Tipo de Desenho da Investigação.....	129
3.3.1 Validação de Instrumentos.....	132
3.3.2 Contexto do campo de pesquisa: o município de Serra do Ramalho – Ba.....	133

3.4 A Unidade de Análise.....	138
3.4.1 Escola Municipal Eduardo Martini - Histórico e Localização da Escola.....	138
3.4.2 Sujeitos da Pesquisa.....	139
3.4.2.1 Os Docentes Investigados.....	140
3.4.2.1 Os Discentes Envolvidos.....	141
3.5 Procedimentos para Recolha de dados Qualitativos e Quantitativos.....	143
3.5.1 Primeira Fase – Procedimentos Preliminares (fase exploratória).....	145
3.5.2 Segunda Fase – A Pesquisa de Campo.....	146
3.6 Terceira Fase: Procedimentos e Análise da Informação Documental.....	147

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS- AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA..... 149

4. A Prática Avaliativa na Modalidade de Ensino Fundamental no Município de Serra do Ramalho – BA.....	150
4.1 O Trabalho dos Professores Investigados.....	151
4.2 A Avaliação Segundo os Docentes Investigados.....	152
4.2.1 Concepção de Avaliação.....	152
4.2.2 A Avaliação Realizada com os Alunos.....	155
4.2.3 Notas e Avaliação: “Irmãs Gêmeas”?.....	160
4.2.4 O Erro e a Recuperação Paralela no Processo Avaliativo.....	163
4.2.5 Avaliação Externa X Avaliação da Aprendizagem.....	167
4.2.6 Avaliação Inclusiva: do Discurso à prática.....	171
4.2.6.1. Formação dos Professores.....	173
4.2.6.2. Práticas Avaliativas dos Professores.....	174

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM..... 180

5.1. Conclusões Gerais.....	180
5.2. Discussão Teórica.....	182
5.3. Projeções Gerais.....	185
5.3.1. Sugestões para as Políticas Educativas.....	185
5.3.2. Sugestões para os Centros de Formação.....	188

5.3.3. Sugestões para novas linhas de investigação sobre a temática.....189

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....190

ANEXO I..... 199

ANEXO II..... 202

ANEXO III..... 204

ANEXO IV 206

ANEXO V 210

ANEXO VI 211

INTRODUÇÃO

A prática avaliativa é muito discutida entre educadores, sabendo que é uma das principais peças que compõem o processo ensino-aprendizagem. Faz parte do trabalho docente diagnosticar e promover o rendimento dos alunos, pois o avanço alcançado por eles refletirá na eficácia do ensino.

A avaliação é um dos temas educacionais que traz à tona várias discussões relacionadas à prática escolar. No século XVI surge a Pedagogia Jesuítica caracterizada como um processo de seleção, o que presumia a inclusão de alguns e a exclusão de outros; século XVII a Pedagogia Comeniana é o centro na ação do professor ainda com o uso dos exames. E atualmente qual a característica da avaliação da aprendizagem? Seu processo ainda consiste em selecionar ou visa à aprendizagem concreta do aluno?

Diante disso, a escolha desse tema se deve ao fato de que muitos educadores têm conhecimento da verdadeira função da avaliação e percebem a necessidade de mudanças, no entanto são muitas as dificuldades para realizar esta tarefa, a qual é considerada tão complexa e importante. Deste modo, será abordada a avaliação da aprendizagem no ensino Fundamental I, especificamente do 1º ao 5º ano (séries iniciais).

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo buscar compreender as várias funções e características da avaliação da aprendizagem e práticas de professores que atuam no Ensino Fundamental I. Para a consecução desse objetivo, será fundamental o esclarecimento das reais funções do ato avaliativo, bem como as diferenças entre os tipos de avaliações abordadas por vários autores. Investigando assim, a prática avaliativa de professores e sua relação com o educando diante desse processo.

Vale ressaltar que a concepção de avaliação deve ser aquela que busca o tempo todo estar observando e analisando as situações didáticas que envolvam aluno e professor, de modo que esta possa servir de base para a reflexão, tomada de consciência e de decisões sobre a prática.

Por meio do estudo de fontes bibliográficas serão utilizados os mais diversos autores, dentre eles Jussara Hofmann (2009), Cipriano Luckesi (2008), Celso Vasconcelos (2005), Charles Hadji(2001) e Pedro Demo (2003), os quais conceituam

e discute sobre as diferentes concepções da avaliação, a fim de corroborar com as possíveis tomadas de decisão em relação ao ato avaliativo.

Portanto, a importância deste estudo reside em analisar a avaliação da aprendizagem especialmente na sua dimensão prática, considerando-a como um instrumento de reflexão e discussão para todos que tenham interesse em conhecer mais o assunto, sobretudo aqueles que estão diretamente envolvidos no processo de educação.

Para tanto, foi fundamental o esclarecimento das reais funções do ato avaliativo, bem como as diferenças entre os tipos de avaliações abordadas por vários autores. Investigou-se assim, a prática avaliativa de professores e sua relação com o educando diante desse processo. Essa pesquisa delinea o cenário atual da aprendizagem dos estudantes nos âmbitos internacional, nacional e em particular, municipal.

Para firmar a importância da investigação, a pesquisa aborda algumas das principais teses defendidas no nível de Mestrado e de Doutorado, abordando temáticas relacionadas à avaliação da aprendizagem em algumas universidades brasileiras.

A presente pesquisa está dividida em cinco capítulos. No primeiro, com o título: “Antecedentes da Avaliação e Formulação do Problema” retrata a avaliação da aprendizagem em seu contexto histórico e todos seus antecedentes. Destaco sua origem enquanto exame no século XVI até os dias atuais no contexto da avaliação de larga escala, pois analiso e sintetizo os antecedentes da avaliação da aprendizagem dos alunos a nível nacional e internacional. São observadas as concepções de aprendizagem sob a visão da UNESCO, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e outras fontes de dados brasileiros pertinentes a temática com os índices atualizados, bem como algumas mudanças nas políticas educacionais no Ensino fundamental I. Esse resgate que envolve a prática de avaliação é necessário para compreender e interagir com o contexto no qual está inserida. Neste tópico delinhei ainda algumas investigações a nível de mestrado e doutorado, o problema desta pesquisa, bem como o porquê da escolha do tema e os objetivos da investigação.

No segundo capítulo, “Marco teórico: Concepções e Conceitos da Avaliação”, faço uma revisão dos fundamentos da avaliação, para melhor compreensão do

estudo. Abordo definições sobre a avaliação, mostrando conceitos e concepções dos autores que fundamentam a pesquisa. Além de definir o tema numa fundamentação calcada em autores com Hoffmann e Luckesi, mostro as características, abordagens e funções. Apresento discussões sobre avaliação no modelo tradicional e em contestação a esta, a avaliação como processo de construção dos alunos, a avaliação em larga escala e dos alunos com necessidades especiais, em particular dos deficientes.

No terceiro capítulo, que traz como título: “Marco metodológico - Exploração da Realidade nas Práticas Avaliativas”, descrevo os enfoques epistemológicos, a metodologia utilizada para realizar a presente pesquisa e as técnicas para embasar a análise dos resultados. São conceitos na visão de Gil (2008), Minayo (2002), Ludke e André (2013) e Fonseca (2002) onde o conhecimento científico parte sempre de uma pesquisa determinada por métodos na comprovação e validação dos resultados alcançados. Neste tópico, destaco ainda, as características dos sujeitos, da escola e os procedimentos da coleta e análise de dados dessa pesquisa.

O quarto capítulo, intitulado “Apresentação e Análise dos Resultados – As Concepções de Avaliação no Campo da Pesquisa” discute e relata os resultados da pesquisa no campo da avaliação da aprendizagem. Esse item da investigação, objetiva apresentar as concepções e práticas dos investigados. Todos os dados foram coletados através de questionários e entrevistas com professores do 1º ao 5º ano, coordenadores e diretora da Escola Eduardo Martini, no período de novembro de 2017 a julho de 2018. Descreve de forma minuciosa a forma como a avaliação é realizada e seus pontos de vista em relação à nota, ao erro e à recuperação paralela.

Finalizo a pesquisa com o capítulo cinco, denominado “Conclusões e Considerações Finais Acerca da Avaliação da Aprendizagem”. Apresenta as conclusões da investigação acerca do tema através das discussões teóricas com projeções gerais e sugestões para políticas educativas, formação para professores, coordenadores e diretor escolar e ainda novas linhas de investigações que amplie o leque de debates que viabilize às políticas educacionais melhorias na aprendizagem dos estudantes, principalmente no município de Serra do Ramalho-BA.

Devo dizer que os objetivos foram alcançados, pois desenvolvi um trabalho onde foram respondidos todos os questionamentos. Os resultados obtidos são contribuições para a prática educativa, por permitir reflexões acerca da prática

avaliativa, convertendo essa pesquisa em um possível referencial para ação pedagógica, bem como para os centros de formação e os futuros profissionais da educação.

CAPÍTULO I – ANTECEDENTES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A prática avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado. (Luckesi, 2013, p. 49)

A prática avaliativa é um assunto bastante debatido entre os educadores, uma vez que é esta uma das principais peças que compõem o processo ensino-aprendizagem. Isso porque faz parte do trabalho docente diagnosticar e promover o rendimento dos alunos, pois o avanço alcançado por eles reflete a eficácia do ensino.

Diante dessa concepção, este capítulo faz um retrato da avaliação da aprendizagem, destacando sua origem na prática pedagógica. Esse resgate que envolve a prática de avaliação é necessário para compreender e interagir com o contexto no qual está inserida. Além da trajetória da avaliação, apresenta também uma contextualização no âmbito das políticas internacionais e nacionais, visto que por elas são construídos e definidos parâmetros para a qualidade da educação. Descrevo ainda o problema desta pesquisa, bem como, o porquê da escolha do tema e os objetivos da investigação.

1.1 Avaliação: Trajetória e Origem

O termo avaliação educacional popularizou-se com os trabalhos de Ralph Tyler (apud HAYDT, 1995) um dos primeiros teóricos do tema, mais ou menos na década de trinta, quando este nos deixou uma nova concepção de aprendizagem que tem até hoje influências sobre propostas de avaliação no sistema escolar (HAYDT, 1995).

Avaliar vem do latim a + *valere*, que significa atribuir um juízo de valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado. Porém, a compreensão de avaliação no processo ensino-aprendizagem tem sido pautada pela lógica da

mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Isso aconteceu principalmente na década de 1940, em virtude do aperfeiçoamento dos instrumentos de medida em educação, incluindo a elaboração e aplicação de testes. Tal abordagem logo deixou transparecer sua limitação, já que nem todos os aspectos da educação podem ser medidos (HAYDT, 1995).

A avaliação, enquanto uma atividade teórica e prática, não apresentam consensos. Existe, na verdade, uma grande variedade de modelos e ideias acerca do tema. Mas basicamente podemos representar as diversas definições sobre avaliação em um *continuum* de posições, em que a maior ênfase é dada à comprovação de desempenho e não os objetivos instrucionais que se deseja atingir. Para Luckesi (2008) o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem. Dessa forma, o aluno é então classificado quanto ao seu desempenho, não conseguindo desenvolver seu potencial.

A prática escolar usualmente denominada de avaliação é constituída muito mais de provas e exames do que de avaliação. Esta prática tem origem na educação moderna a partir dos séculos XVI e XVII. Algumas expressões das experiências pedagógicas deste período sistematizaram o modo de agir dos educandos e educadores no processo avaliativo. Dentre elas, a Pedagogia Jesuítica (séc. XVI) ditava normas para orientação dos estudos das escolas e classes, as quais definiam com rigidez os procedimentos a serem levados em conta no ensino eficiente. Preferia-se naquele momento as provas e exames como instrumentos avaliativos. Entre os alunos a emulação e os castigos físicos eram constantes, castigavam-se ou premiavam-se de acordo a disciplina e o rendimento escolar, cabendo a eles obedecer em todas as circunstâncias¹ (FRANCO, 1952). Esta concepção de avaliação como punição de aluno por parte do professor. Luckesi (2008, p.22) salienta que:

Os jesuítas (século XVI), nas normas para a orientação dos estudos escolásticos, seja de classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta, num ensino eficiente, tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela

¹ Para maiores detalhes sobre a pedagogia jesuítica ver: FRANCO, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente.

Nesse modelo de educação foi o famoso *RatioStudiorum* que tinha como premissa orientar a ação pedagógica com uma série de regras práticas que caracterizou a prática nos colégios jesuítas. Quanto à avaliação, o “Ratio Studiorum” determina algumas regras para as provas orais e escritas. Franco (1952, p. 177-178) descreve:

- 1. Presença dos alunos** – Entendam todos que, se alguém faltar, no dia da prova escrita, a não ser por motivo grave, não será levado em consideração no exame.
- 2. Tempo da prova** – Venham a tempo à aula para que possam ouvir exatamente a matéria da prova e os avisos que por si ou por outrem der o Prefeito e terminem tudo dentro do horário escolar. Dado o sinal do silêncio, a ninguém será permitido falar com outros, nem mesmo com o Prefeito ou com quem o substituir.
- 3. Preparação** – Os alunos devem trazer os livros e o mais que for necessário para escrever, a fim de que não seja necessário pedir coisa alguma a quem quer que seja durante a prova.
- 4. Forma** – A prova será adaptada ao nível de cada classe, escrita com clareza, de acordo com as palavras do ditado e de acordo com o modo prescrito. O que for duvidoso será interpretado no sentido falso; as palavras omitidas ou mudadas sem razão para evitar dificuldade, considerem-se como erros.
- 5. Cuidado com os que sentam juntos** – Tome-se cuidado com os que sentam juntos: porque se por ventura duas composições se apresentam semelhantes ou idênticas, tenham-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro.
- 6. Saída da aula** – Para evitar fraude, se, iniciada a prova, obtiver alguém por motivo de força maior, licença para sair, deixe tudo o que escreveu com o Prefeito ou com quem no momento estiver encarregado da aula.
- 7. Entrega das provas** – Terminada a composição, poderá cada um, em seu lugar, rever, corrigir e aperfeiçoar, quanto quiser, o que escreveu; porque, uma vez entregue a prova ao Prefeito, se depois quiser fazer alguma correção, já lhe não poderá ser restituída.
- 8. Conclusões da prova** – Os que se aproximam do Prefeito para a prova levem consigo os próprios livros, a fim de que, uma vez entregue, se retirem logo da aula em silêncio: enquanto saem alguns, não mudem os outros de lugar, mas terminem a composição onde a começaram.
- 9. Tempo** – Se alguém não terminar a prova no tempo prescrito, entregue o que escreveu. Convém, por isto, que saibam todos exatamente o tempo que lhes é dado para escrever, para copiar e para rever.
- 10. Apresentação aos exames** – Finalmente, quando se apresentem para o exame (oral), levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais hão de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestam toda a atenção; não façam, porém, sinais aos outros nem corrijam se não forem perguntados.

Percebe-se nesse modelo de exames como controle disciplinar. A ordem e o método eram fundamentais, onde a disciplina era marca original da época.

No entanto, a Pedagogia Jesuítica com sua disciplina e nível elevado de estudo entram em degradações. Surge então, a Pedagogia Comeniana (XVII). Desenvolveu-se insistindo na atenção especial que deve dar a educação como centro de interesse da ação do professor, mas não abstrai também do uso dos exames como meio de estimular os alunos ao trabalho intelectual da aprendizagem (FRANCO, 1952). Luckesi (2008, p. 22) aponta que:

Comênio insiste na atenção especial que se deve dar a educação como centro de interesse da ação do professor; porém, não prescinde também do uso dos exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem. Segundo ele, um aluno não deixará de se preparar para exames finais do curso superior se souber que a colação de grau será “pra valer”. Porém mais que isso, Comênio diz que o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos.

Luckesi (2008) destaca que tanto a pedagogia católica como a protestante expressam o espírito da época, pois ambas propõem uma educação em que o professor é a autoridade central; uma educação pautada na disciplina. A prática avaliativa deste período (século XVI E XVII) é marcada pela hegemonia da pedagogia tradicional da sociedade burguesa. Nesta concepção, avaliação é motivo de repressão quando o professor não dá importância no que foi construído ao longo de um processo de ensino-aprendizagem. Para Perrenoud (1999 p.18), A avaliação não é um fim em si, mas uma engrenagem do funcionamento didático. Enfatiza ainda que “a avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracassos, empobrece as aprendizagens e induzem nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas”. O que leva a concluir, o papel deste tipo de avaliação: apenas uma forma de testar e medir, os acertos e os erros dos indivíduos.

Os termos testar, medir e avaliar não são sinônimos, embora seus significados se justaponham. Testar significa verificar um desempenho através de situações previamente organizadas, chamadas testes. Medir é descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo e avaliar é interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. Do ponto de vista educacional, testar e medir reflete a aquisição de conhecimentos específicos,

enquanto avaliar refere-se aos aspectos quantitativos (aquisição do conhecimento) e qualitativos (habilidades, interesses e atitudes). De forma crítica, a autora Jussara Hoffmann (2009, p.22) destaca que a “avaliação se resume à decisão de enunciar dado que comprovem a promoção ou retenção dos alunos”.

Segundo esta prática, avaliar é dar notas, fazer provas, registrar notas, conceitos, entre outros. Assim utilizam-se dados comprováveis na medida em que é mais fácil atribuir aos alunos, médias de resultados obtidos em exames, o que leva a considerar a avaliação apenas com a função de controle, onde o medo e o fetiche são mecanismos para manutenção da submissão.

usar provas e exames como recurso de coação para promover o estudo não só demonstra a incapacidade do professor para liderar a classe, como cria tensões psicológicas altamente prejudiciais à formação de uma personalidade tranquila e ajustada. O medo é fonte de desajustamento. Uma escola pode ser julgada como má na medida em que atemoriza os alunos (LIMA, 1961, p.620).

Sob este viés, na prática tradicional a ação avaliativa é abordada como garantia de um ensino de qualidade. Contudo a avaliação classificatória faz com que o conhecimento continue sendo fragmentado, o que impede de manter uma relação interativa entre docentes e discentes a partir da reflexão conjunta. O processo avaliativo, na perspectiva acima referida, segundo Luckesi (2008 p.19), “foi concebido para que alguns estudantes sejam incluídos e outros excluídos. Do ponto de vista político-pedagógico, é uma tradição antidemocrática e autoritária, porque está centrada na pessoa do professor que ensina, não em quem aprende”.

É possível perceber a longa trajetória, mais especificamente, a respeito do processo ensino-aprendizagem-avaliação. Historicamente, as provas, notas, conceitos e boletins passaram a ser nomeados de avaliação por professores e alunos e prossegue a prática como julgamento de valor de resultados alcançados. Assim, a avaliação ficou reduzida “a uma prática de registros de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo” (HOFFMANN, 2001, p. 27).

Nesse sentido, a prática da avaliação escolar tem sofrido várias críticas, principalmente por estar detida nos aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos, nos quais a atribuição de notas e a classificação do estudante são mais

relevantes que a formação integral do aluno. Nessas críticas estão as pesquisas em educação, percebendo que o fracasso escolar não é somente culpa dos estudantes. A partir dessa avaliação da aprendizagem, iniciam práticas avaliativas para além da sala de aula: avaliação institucionais e de larga escala (Luckesi ,2013).

No Brasil, as políticas educacionais estão voltadas à avaliação das instituições de ensino. Esse tipo de conduta ganha impulso, colocando a questão da "qualidade" como o grande desafio para o sistema educativo brasileiro e criando um sistema permanente de avaliação com o objetivo de melhorar a qualidade das escolas.

Nesse contexto, a avaliação de larga escala (avaliação externa) ganhou proeminência a partir do final dos anos 1980, pautadas como reformas educacionais na educação básica brasileira, existente especialmente nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa, passa ser objeto monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, passíveis de permitir comparações entre países, estados, municípios em redes e escolas.

Esse modelo avaliativo ganhou densidade no início de 1990 promovida por agências internacionais, Ministério da Educação(MEC) e Secretarias de Educação Estaduais. Têm sido objeto de avaliação por parte do poder público com o pressuposto de que a avaliação pode “produzir” um ensino de melhor qualidade (Sousa, 2001, p.90). É importante ainda registrar, conforme os aportes da autora citada (idem, p. 796), que “a [...] discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política, pois está intimamente vinculada às políticas públicas de educação”.

Esses sistemas de avaliação vêm ganhando força no seu desenvolvimento. Com o desdobramento do Saeb², especificamente em 2005, ganha espaço na educação brasileira, bem como no plano mundial com procedimentos de comparações entre países, como é o caso do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – Pisa³.

² Instituído em 1990 pelo Ministério da Educação e do Desporto, efetua avaliações bienais por amostragem em todas as unidades da federação. A partir de 2005, passou a ser constituído por duas iniciativas: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb – e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar –Anresc. A primeira é realizada por amostragem das redes de ensino em cada unidade da federação e focaliza as gestões dos sistemas educacionais – mantém características do Saeb. A segunda, conhecida como Prova Brasil, tem foco em cada unidade escolar.

³ O Pisa avalia estudantes com 15 anos de idade, independentemente do nível de escolarização; é aplicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, entre os países

O debate educacional brasileiro incorporado com avaliação externa e a qualidade, passa ser considerada pelos gestores, mesmo que sem um consenso na comunidade educacional, como expressão dos resultados. Os principais processos avaliativos em larga escala, o Saeb e a Prova Brasil, tem o rendimento dos alunos como ponto nuclear para apreciação da educação básica (ibidem, p. 88).

O Ideb⁴ (2007), é o indicador de qualidade da escola ou da rede à qual se refere. O Decreto n. 6.094, de 2007, relata que:

art. 3 - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Paralelamente a essa avaliação conduzida pelo Inep, existem em várias redes estaduais e municipais suas próprias avaliações externas. Portanto, para que a avaliação ganhe uma nova perspectiva é importante analisar que tem de pertinente em suas raízes históricas, superando e alcançando uma nova forma de ser e atuar.

Assim, após retratar a trajetória da avaliação, bem como sua articulação com as políticas educacionais, faz-se necessário apresentar as políticas nacional e internacional sobre avaliação da aprendizagem.

1.2 Política Internacional sobre Avaliação da Aprendizagem.

Os organismos internacionais impulsionaram as reformas educacionais. Entre eles as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, e Banco Mundial iniciam um grande projeto de educação em nível mundial. Financiado pelas

membros, porém possui uma política de ampliação de estudantes de outras nações, o que explica o envolvimento de alunos brasileiros nas provas realizadas no final de 2000 (OECD, 2001, 2001a).

⁴ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional por meio de dados concretos. É calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil e do Saeb, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas é alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

agências UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Banco Mundial tem como principal objetivo a de suprir as necessidades básicas de aprendizagem. Foi lançado, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁵ realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Outro marco é o Relatório Delors (DELORS, 1998), produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, coordenada pelo francês Jacques Delors. Neste relatório foi feito um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização” revelando os desafios de incluir a educação.

O Brasil faz presente nas avaliações internacionais, visto que por elas são construídos e definidos parâmetros internacionais de qualidade da educação. Por meio deste estudo o país define políticas públicas e ainda comparam a educação do país com os demais participantes.

No cenário internacional, tem destaque o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE), tendo como foco o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que permite aos gestores a implementação de políticas públicas, e às escolares um retrato de seu desempenho. O objetivo das avaliações de larga escala busca assegurar a qualidade da Educação, fortalecendo o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos.

Tabela 1 - Avaliações da Educação Básica coordenadas pelo INEP/DAEB Nacionais:

Internacionais	Nacionais
<ul style="list-style-type: none"> • PISA • Estudos regionais comparados – LLECE 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da Alfabetização Infantil (Provinha Brasil) • Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) • Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) • Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)

Fonte: INEP

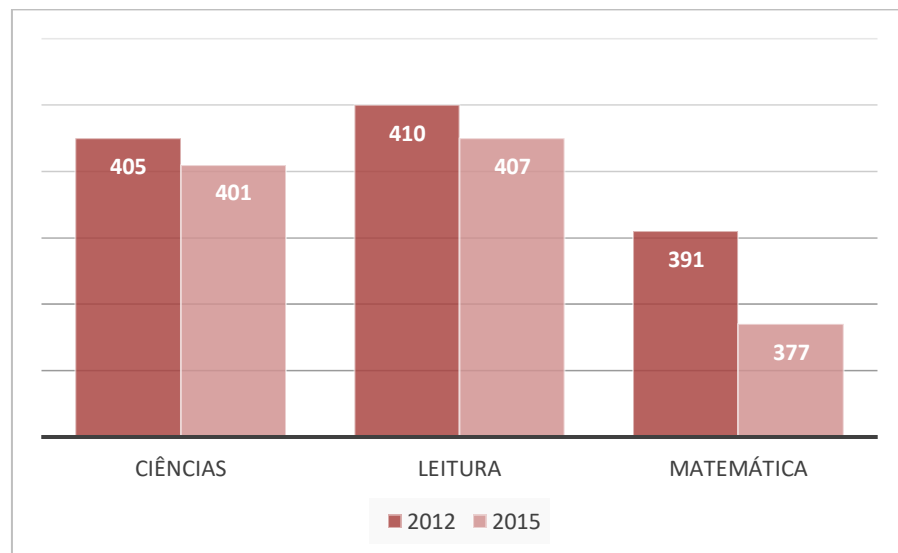
⁵ O compromisso de “Educação Básica para Todos” assumido em 1990 foi avaliado pelo Fórum Mundial de Educação de Dacar, promovido pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, em 2000, quando foram estabelecidas metas para superar as dificuldades identificadas na década de forma a atingir a “universalização da educação básica de qualidade”.

1.2.1 Avaliação Externa no Cenário Internacional: PISA

A avaliação internacional, o PISA, examina a efetividade dos sistemas educacionais desenvolvidos por um conjunto de países-membros e convidados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No ano de 2015 a prova foi realizada em 70 países, entre 35 membros da OCDE e 35 parceiros, incluindo o Brasil.

O Brasil apresenta queda nos índices do PISA nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática, refletindo no ranking mundial: o país ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. Cingapura foi o país que ocupou a primeira colocação nas três áreas (556 pontos em ciências, 535 em leitura e 564 em matemática). O gráfico abaixo apresenta uma comparação do desempenho dos estudantes brasileiros entre os anos de 2012 e 2015.

Gráfico 1- Resultados do Pisa entre 2012 e 2015.

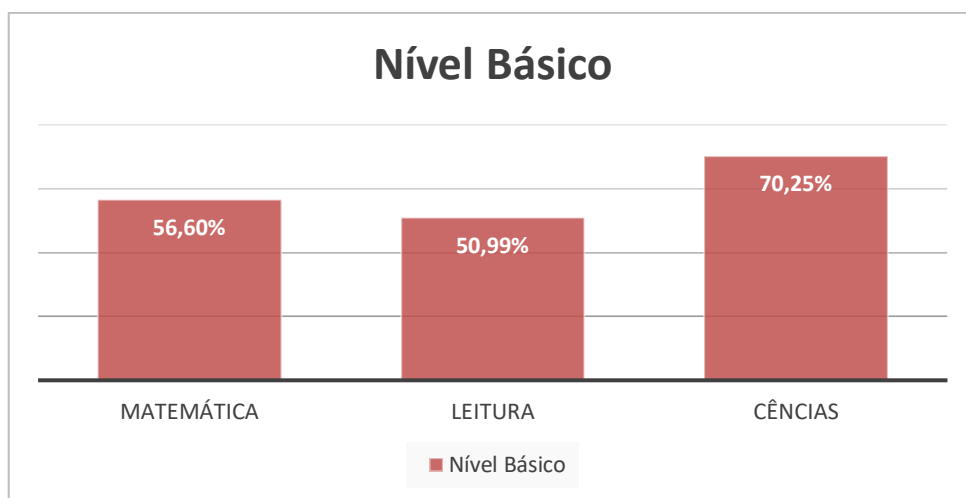


FONTE: OCDE/PISA 2012/2015

Para analisar a proficiência dos estudantes foram definidos critérios de avaliação. Os resultados são apresentados de forma ordenada, do menor para o maior, em uma escala de desempenho ou proficiência, que ordena o que os alunos sabem ou são capazes de fazer, em uma disciplina ou área de estudo. Vale destacar que essa escala é contínua e cumulativa. Cada escala determina um nível de

habilidade. De acordo com a OCDE, o nível mínimo esperado é o nível 2, numa escala de 1 a 6, considerado básico de proficiência que permita aprendizagem. No entanto, no Brasil, em todas as três áreas, mais da metade dos estudantes ficaram abaixo do nível 2. O escore médio dos jovens estudantes brasileiros na avaliação de Ciências foi de 401 pontos. Esse número é consideravelmente inferior ao da média dos estudantes dos países membros da OCDE (493).

Gráfico 2 - Porcentagem de estudantes brasileiros que estão abaixo do nível básico de proficiência nas três áreas avaliadas.

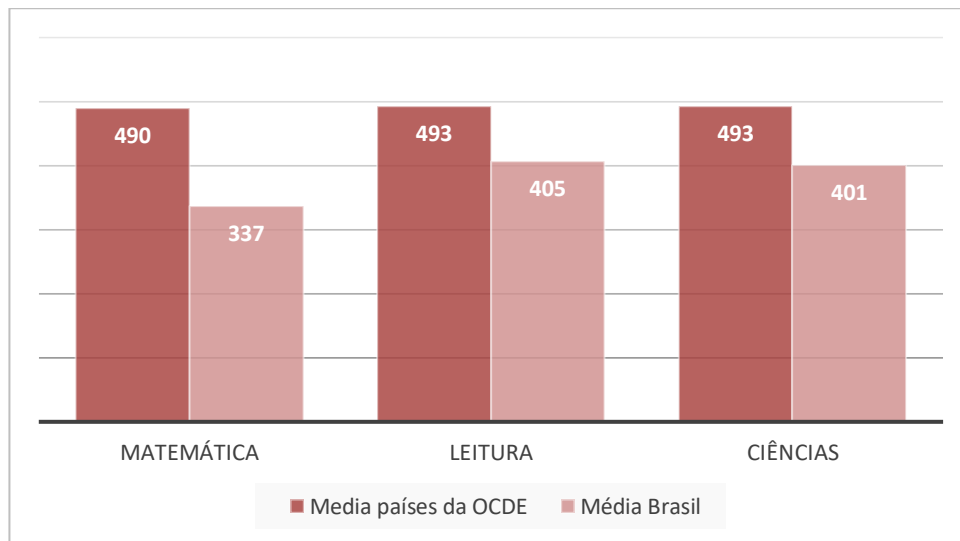


FONTE: OCDE/PISA 2015

Os dados até aqui apresentados mostram que os jovens brasileiros não estão aprendendo conhecimentos básicos e fundamentais para exercerem plenamente sua cidadania. Segundo Vasconcellos (2003) o aluno na escola não aprende só conhecimento, ele adquire valores, hábitos, desenvolve e estrutura seus pensamentos.

O próximo gráfico descreve a média de aprendizagem dos estudantes brasileiros com os outros países que compõem a OCDE. O Brasil apresenta-se abaixo da média nas áreas de leitura, escrita e matemática. Embora, a última área citada tenha um rendimento inferior as demais. Observe como os dados se apresentam no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Média de aprendizagem entre o Brasil e outros países da OCDE.



FONTE: OCDE/PISA 2015

Entre as três esferas avaliadas o rendimento inferior está em matemática. Os resultados do PISA apontam um patamar muito baixo. 70% dos alunos estão abaixo do nível 2. A rede municipal aponta o menor rendimento em todas as esferas, comparado a rede federal, privada e a estadual.

Outro assunto debatido é a repetência dos estudantes no contexto escolar é a partir dos dados da PISA (OCDE, 2016; Bachetto, 2016) e apresenta-se ainda como um grande desafio nas unidades federativas brasileiras. Em média, 20,3% dos estudantes com respostas válidas nesse quesito reportaram ter repetido pelo menos uma vez nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e praticamente o mesmo percentual indicou ter repetido pelo menos uma vez em alguma série dos anos finais do Ensino Fundamental. Um percentual abaixo de 5% é notado para países como Finlândia, Canadá, Estados Unidos ou Coreia do Sul.

Um relatório divulgado pela OCDE em 2016 intitulado “Alunos de baixo desempenho: por que ficam para trás e como ajudá-los?” ao se tratar dos maus desempenhos dos jovens brasileiros as disciplinas de matemática, leitura e ciências relata que:

os alunos que não alcançam a base necessária nessas disciplinas têm maior risco de abandonar a escola, e encontram dificuldades para o desenvolvimento pleno dos estudos e para uma efetiva participação no mercado de trabalho no futuro, o que impacta o crescimento econômico desses países.

Brasil ainda mantém um alto percentual de alunos nos níveis mais baixos de desempenho o que o coloca nos últimos lugares no ranking do PISA.

1.2.2 Avaliação Externa no Cenário Internacional: TERCE

O Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE), realizado pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), aplicou avaliações padronizadas de Matemática, Linguagem (leitura e escrita) e Ciências a alunos do ensino fundamental, a partir de um estudo sistemático de mapeamento de currículos dos países da América Latina e do Caribe.

O TERCE considera os dados comuns dos currículos dos 15 países participantes da região (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai) e o Estado Mexicano de Nuevo León. Avaliou 134 mil estudantes de mais de 3200 escolas da região.

Os testes estão estruturados a partir do enfoque de habilidades para vida promovido pela UNESCO, segundo o qual as escolas devem promover conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que permitam aos alunos participar ativamente na sociedade, como indivíduos e como cidadãos.

De acordo o relatório do TERCE (INEP, 2015 p. 3) tem por finalidade:

- avaliar o nível de aprendizado dos alunos da educação básica da América Latina e do Caribe.
- obter informações sobre o contexto da aprendizagem dos alunos para identificar os fatores que influenciam na aprendizagem.
- fornecer informações válidas e confiáveis para contribuir com a tomada de decisões nas políticas educacionais que ajudem a melhorar a qualidade da educação nos países da região.

O TERCE aplicou avaliações em uma amostragem representativa de alunos de 4º e 7º Ano do ensino fundamental de cada um dos países participantes. Os testes de Leitura, Escrita e Matemática foram aplicados para os dois anos, exceto Ciências Naturais, que foi apenas para o 7º Ano.

O relatório divulgado pela UNESCO o Brasil ocupa a sexta posição, entre os 15 países da América Latina e do Coribe. Em matemática, os estudantes brasileiros do 4º ano do Ensino Fundamental obtiveram melhor desempenho (quinta posição),

enquanto o 7º ano ficou no sétimo colocação. O Chile lidera o ranking em Matemática e Leitura nas duas séries; Costa Rica é a segunda mais bem colocada.

As tabelas abaixo apresentam a pontuação média em matemática e leitura do 4º e 7º ano dos estudantes do ensino fundamental dos sete países mais bem colocados.

Tabela 2 – Pontuação dos setes países com melhores desempenhos em matemática e leitura no 4º ano do Ensino Fundamental.

Matemática (4º ano)			Leitura (4º ano)	
País		Pontuação	País	Pontuação
1º	Chile	787	Chile	802
2º	Costa Rica	750	Costa Rica	754
3º	Uruguai	742	Uruguai	728
4º	México	741	Peru	719
5º	Brasil	727	México	718
6º	Argentina	717	Colômbia	714
7º	Peru	716	Brasil	712

Fonte: UNESCO

Tabela 3 – Pontuação dos setes países com melhores desempenhos em matemática e leitura no 7º ano do Ensino Fundamental.

Matemática (7º ano)			Leitura (7º ano)	
País		Pontuação	País	Pontuação
1º	Chile	793	Chile	776
2º	Uruguai	765	Costa Rica	755
3º	México	768	Uruguai	736
4º	Costa Rica	730	México	735
5º	Argentina	722	Brasil	721
6º	Peru	721	Argentina	707
7º	Brasil	709	Peru	703

Fonte: UNESCO

Em relação a avaliação anterior de 2006, o SERCE (Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo), melhorou em todos os seguimentos. O maior avanço ocorreu em matemática, entre os alunos de 4º ano, cuja nota anterior foi de 505,03. O líder Chile obteve 582,44. De acordo com a Unesco, porém, o Brasil ficou estagnado em leitura, no caso do 7.º ano do fundamental, já que o aumento de 3,61 pontos não foi considerado estatisticamente relevante. A tabela disponível no Inep apresenta o resultado médio dos alunos brasileiros.

Tabela 4 – Resultado médio do 4º e 7º ano em leitura, matemática e ciências.

ANO	ÁREA CURRICULAR	MÉDIA BRASIL	COMPARAÇÃO COM A MÉDIA DOS PAÍSES
4º ANO	LEITURA	712	●
	MATEMÁTICA	727	▲
7º ANO	LEITURA	721	▲
	MATEMÁTICA	709	●
	CIÊNCIAS	700	●

▲ Média significativamente superior à média dos países.

● média não difere significativamente da média dos países

O levantamento foi significativamente mais alto que a média dos alunos dos 15 países participantes do Estudo em Matemática do 4º Ano e em Leitura do 7º Ano. Vale ressaltar que foi estabelecida uma escala média de 700 e desvio-padrão 100 para possibilitar o acompanhamento e a comparação do desempenho dos estudantes.

Além da média, definiu-se também o percentual por nível de aprendizagem, numa escala de 1 a 4. Em comparação ao Chile com apenas 15,4% dos estudantes do 4º ano em matemática estão no nível mais baixo, enquanto o Brasil com 37,5% no mesmo nível. Em relação a leitura 33,7% contra apenas 10% do Chile; deste modo houve progresso, mas ainda há muito trabalho a ser feito. Em resumo, na leitura, 55,3% dos estudantes do 4º ano estão nos níveis 1 e 2 de desempenho, dentre as 4 faixas de proficiência; no 7º ano, o índice aumenta para 63,2%. Em matemática, as performances de 61,3% dos alunos do 4º ano e 83,3% do 7º ano.

O TERCE mediu conhecimentos também em ciências, mas o relatório não traz dados do Brasil, já que o país, assim como o Chile, não participou da prova de ciências em 2006, quando essa disciplina era voluntária no exame da Unesco. A amostra do Terce foi de 134 mil estudantes. No Brasil, foram 7.408 alunos de 220 escolas, em mais de cem municípios.

Os discentes ainda participaram da avaliação de escrita, onde foram analisados os domínios discursivos, textual e convenções de legibilidade. Em relação aos outros países que participaram do estudo, o Brasil ficou abaixo do desempenho esperado.

Após contextualizar dados da avaliação em larga escala no âmbito internacional, essa pesquisa a partir de agora prossegue à uma contextualização do cenário atual no Brasil e das avaliações externas nacionais.

1.3 Política Nacional Sobre Avaliação da Aprendizagem.

Cada vez mais as escolas e seus professores estão diante de desafios e dilemas, pois, as novas demandas sobre a aprendizagem dos alunos incidem diretamente na prática pedagógica. Na busca de uma escola inclusiva e de qualidade social a implementação de políticas de mudanças na forma de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo e acima de tudo, respeitando as singularidades de cada estudante são enfrentamentos da atualidade.

Nesse cenário está um paradoxo: possui um conhecimento teórico sobre a prática pedagógica e muita dificuldade em lidar com as novas demandas. Refletir sobre esse paradoxo e sobre tais mudanças, hoje, é condição necessária para ampliar o ensino/aprendizagem.

Neste tópico será apresentado uma discussão de alguns aspectos sobre avaliação da aprendizagem no regime de ciclos, na progressão continuada/não reprovação, na inclusão de crianças com necessidades especiais e a avaliação externa no âmbito nacional e municipal. Cada tema aqui abordado é parte de uma realidade na política educacional brasileira.

1.3.1 Avaliação Aprendizagem no Regime de Ciclos.

Nesse processo de mudança das atuais práticas avaliativas, algumas políticas de organização do trabalho escolar vêm surgindo em decorrência da democratização do ensino; uma nova estrutura escolar vem ganhando força no cenário nacional, são as experiências consideradas não seriadas; ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, regime de progressão continuada, ciclo inicial de alfabetização, dentre outras (MAINARDES, 2009). Nesse reordenamento a avaliação ganha destaque, pois incidem diretamente sobre ela expectativas de mudanças em suas finalidades e formas.

Convencionalmente, as escolas brasileiras, públicas ou privadas, estruturam seus currículos, tempos e espaços em uma perspectiva seriada, compreendidas em um período anual. Nesse contexto, os educandos que alcançaram os objetivos de aprendizagem propostos pelo sistema de ensino são promovidos, aqueles que não cumpriram o mínimo exigido permanecem e refazem o ano de referência (LUCKESI, 2008).

A organização do ensino básico, de acordo a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional, em seu Capítulo II, Art. 23, poderá organizar-se em:

séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A maioria das instituições escolares no Brasil até 1980 traziam a organização em séries. A denominação ciclo é recente; aparece apenas em meados desse mesmo ano. Desde então, os ciclos estabeleceram um contínuo entre as antigas séries iniciais do ensino fundamental. Inaugurou um período na década de 90, onde as redes escolares passaram a adotar ciclos em todo o ensino fundamental. Atualmente, com uma nova roupagem, principalmente nos três primeiros anos (1º, 2º e 3º), principalmente no que se refere à avaliação.

Visando a democratização do ensino a Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos com o intuito de tratar das articulações e continuidade da trajetória escolar dos

educandos. Sinaliza ainda, em seu Artigo 30 que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (p. 8-9).

O ensino fundamental, com duração de nove anos, é organizado em cinco anos os ciclos e quatro anos finais em anos de escolaridade. Os anos iniciais do ensino fundamental são organizados em dois ciclos:

- I- CICLO DA ALFABETIZAÇÃO, com duração de três anos de escolaridade.
- II- CICLO COMPLEMENTAR, com duração de dois anos de escolaridade.

Em virtude disso, durante os dois anos iniciais do Ciclo de Alfabetização, a avaliação deve ter caráter processual, formativo e participativo; ser contínua, cumulativa e diagnóstica. Sobrepondo os aspectos qualitativos aos quantitativos e/ou classificatório. Trata-se da progressão continuada, não permitindo a retenção das crianças durante esses dois anos iniciais no ciclo, por entender que os três anos são fundamentais para as crianças se apropriarem e produzirem o conhecimento.

De acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a progressão continuada não extingue a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a obrigatoriedade dos estudos de recuperação para alunos de baixo rendimento e possibilidade de retenção, esta última somente no final do ciclo.

Vale ressaltar que o município pode ter sistema próprio na implementação dos ciclos ou vincular-se ao sistema estadual. Se for sistema municipal, é preciso verificar e cumprir as normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação – instância local de normatização, a qual pode determinar tal organização.

A formação de ciclos, conforme a legislação determina, estabelece-se num processo de compreensão de que o aluno deve progredir continuamente o seu

desenvolvimento, seu nível de conhecimento e ritmo de aprendizagem, num processo de promoção automática. Deste modo, a reprovação é transformada em um contínuo processo, onde os alunos são avaliados passo a passo, voltando-se para recuperação paralela. Todo isso indica que o aluno não pode estacionar, mas sim progredir gradativamente.

O artigo 24, em seu inciso II, alíneas a, b e c, da LDB, que criou a “reclassificação e a classificação”, definiu também aprovação, tanto para alunos que obtiveram desempenho insatisfatório o ano todo, quanto para os que não atingiram 75% de presença.

Esse sistema de organização do ensino é um assunto que gera polêmica e muitos debates e preocupações entre especialistas do campo educacional e professores. O principal questionamento está no seu compromisso e eficácia na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Em geral, o modelo é criticado pela não reprovação no final do ano letivo.

Centrado num pensamento equivocado associado num sistema de seriação tradicionalmente postulado pela premiação de um desempenho satisfatório ou punido pela falta de sucesso, a reprovação ainda permeia os discursos da não aprendizagem. No regime de ciclos tem como propósito o pleno respeito pelas características individuais dos discentes, com destaque para a idade cronológica e a maturação cognitiva. Por este motivo, os ciclos compõem-se de unidades plurianuais de dois, três, quatro anos.

Por essa razão, discutir o regime de ciclos como uma das modificações trazidas pela Política de Ensino Fundamental, Alvarase (2009) sinaliza que,

A proposta de ciclos deve contemplar o processo de avaliação como decisivo, retirando-lhe, contudo, a cobertura ritualística – notadamente em torno de provas, notas e suas decorrências excludentes – integrada à escolarização com fins seletivos supostamente associados à garantia da qualidade da escola (p. 74).

O autor relata ainda que “a necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de promoção e retenção.” (2009, p.81), não só por se tratar de uma proposta seletiva, mas por serem práticas “utilitárias” e mesmo sendo aprovadas tais práticas usuais de avaliação não garantem aprendizagem.

Vasconcellos (2005) destaca que o professor deve ter a compreensão de que a ideia de avaliar está intimamente ligada à aprendizagem, e não com a finalidade de definir sobre a aprovação ou reprovação do aluno.

[...] trata-se de mudar a lógica do jogo: deslocar a preocupação para o ensino aprendizagem. O intuito não é o aluno 'tirar nota'. É aprender! Neste sentido, a nota é utilizada pelo professor efetivamente como um indicador da necessidade de retomada [...] (VASCONCELOS, 2003, p. 94).

É necessário ressignificar a avaliação da aprendizagem, pois não tem mais a função de reprovar ou aprovar os alunos ao final de cada ano como na prática avaliativa do sistema seriado. Nessa perceptiva, afirma-se a avaliação em seu caráter diagnóstico, contínuo e formativo.

Diante dessas considerações, evidencia-se que o regime de ciclos traz em seu bojo um novo modelo de avaliação da aprendizagem. Partindo desse pressuposto, para que sua prática cotidiana escolar seja mesmo efetivada, faz-se necessário que os envolvidos nas práticas avaliativas tenham realmente conhecimento dessa proposta e assim cumprir seu papel social: ensinar.

1.3.1.1 Avaliação no Regime de Ciclos em Serra do Ramalho

O acesso a uma educação de qualidade é um direito constitucional. A aprendizagem do aluno e sua progressão nos estudos é o objetivo primordial da educação escolar, mas para que ela ocorra deve se levar em conta o tempo de aprendizagem. Para assegurar este tempo, a escola, a partir de orientações das redes e sistemas de ensino públicos e de leis educacionais, locais e nacionais, se organizam para este fim.

Assim, atendendo a essas normatizações legais o município de Serra do Ramalho aderiu à proposta de ciclo a partir do ano de 2013, em substituição ao sistema anuais. Em que 45 escolas, 4 na zona urbana e as demais na zona rural, atendem a organização do ciclo da alfabetização, com retenção somente no final da última etapa, atribuindo-lhe uma avaliação descritiva, formativa e continuada tendo em vista o avanço das crianças no decorrer dos seiscentos dias do Ciclo de Alfabetização.

Com o Ensino Fundamental sendo definidos com nove anos, o regime de ciclos no município compõe-se de unidades plurianuais de três anos para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e dois anos para o ciclo complementar⁶ (4º e 5º ano). A promoção é automática no 1º e 2º ano, ficando a retenção no final do 1º ciclo e nas séries subsequentes.

O trabalho organizado em ciclos de aprendizagem foi instituído com o objetivo de garantir um maior tempo para a efetivação do processo de aprendizagem dos estudantes. A avaliação, nessa perspectiva, considera não apenas os aspectos quantitativos, mas sobretudo os qualitativos, isto é, a evolução dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Compreende-se que na proposta adotada põe a avaliação contínua e formativa como componente obrigatório neste processo, “assumindo nesse âmbito uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades” (PERRENOUD, 1999, p. 17).

Os critérios avaliativos seguem as definições e orientações postas na Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação, em ciclos ou séries anuais. Deste modo, para o primeiro ciclo a avaliação é descritiva, apresentada uma escala contínua de desenvolvimento em I/A/C. Estas letras indicam a progressão esperada no desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização.

Quadro A - progressão do desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização

I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados.
 A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir esta relação.
 C (Consolidar) = mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem.

BRASIL, MEC, SEB, DICEI, COEF. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem. Brasília, 2012, P.22.

A partir do ciclo complementar (4º e 5º ano) segue o modelo seriado, em que a reprovação e/ou promoção acontece ao final de cada ano letivo. Para tanto, apresenta

⁶ Esta é apenas uma nomeação dada pela Secretaria de Educação desde a inclusão dos professores na formação do Pacto Estadual em 2015, já que estas turmas se enquadram no regime seriado anual.

critérios e instrumentos com aspectos quantitativos e qualitativos, como exemplifica o quadro abaixo:

Tabela 5 – Critérios e instrumentos de avaliação de Serra do Ramalho.

Avaliações	Valor	Descrição
1ª AVALIAÇÃO	3,0	Quantitativa
2ª AVALIAÇÃO	3,0	Quantitativa
3ª AVALIAÇÃO	4,0	Qualitativa/Quantitativa <ul style="list-style-type: none"> • Participação em trabalho individual e em grupo. • Pontualidade/assiduidade/Criatividade. <ul style="list-style-type: none"> • Atitudes e interesses pelo estudo. • Aplicação e avanço na aprendizagem.
RECUPERAÇÃO	6,0	Recuperação da verificação 1 e 2.

Fonte: Proposta pedagógica de Serra do Ramalho.

O quadro acima enfoca um processo de ensino de forma contínua, dispondo de recursos que apresenta um acompanhamento individualizado do estudante. No entanto, para que isso ocorra o professor deve ter consciência de que avaliar está intimamente ligada à aprendizagem, e não a finalidade aprovação ou reprovação do estudante.

Em síntese, independente da metodologia e estratégias empregadas em cada uma das organizações escolares, devem contemplar o avanço dos estudantes numa aprendizagem significativa.

1.3.2 Avaliação, Aprendizagem e Progressão Continuada: Ruptura com a Reprovação Escolar

No processo de ensino e aprendizagem, não cabe a avaliação exercer qualquer tipo de opressão ao aluno, mas que sirva de reflexão e conscientização do seu papel no processo de ensino-aprendizagem. De modo algum, a avaliação deve ser posta

como num jogo de força, exercendo uma autoridade sobre o aluno, mas que sirva como instrumento orientador para a atuação desses atores em sala de aula. Deve-se ainda considerar as diferenças e o tempo com que cada aluno aprende.

Para Hoffmann (2001, p.16) a avaliação para ser efetiva é necessária “a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa”.

A avaliação nesse contexto, é necessária para a identificação dos obstáculos que impedem a aprendizagem, seja por despreparo do professor, seja na inadequação do currículo fechado e excludente. Um professor deve estar preparado, investir na sua formação. Um professor mal preparado não terá condições de avaliar seus métodos, nem tampouco seus alunos.

Segundo Hoffmann (2009, p.12), a forma de avaliação utilizada pelo professor é caracterizada através do reflexo dele como aluno, assim ela define que para a avaliação:

é necessária a tomada de consciência dessas influências para que nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “ressignificado” para a avaliação e desmitificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.

Nessa direção, de reprodução da prática a reprovação segue como solução. O sistema de ensino está preocupado com os percentuais de aprovação e reprovação do total dos alunos (LUCKESI, 2008, p. 18). No entanto, começa a ser questionado os altos níveis de reprovação. Uma das formas assegurada pela LDB (artigo 32) de prevenção da repetência é a progressão continuada como garantia de acesso e permanência do aluno na escola. Veja o que relata o documento:

art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Dá-se aí a implantação do regime de progressão para o Ensino Fundamental e compreender o conceito e suas propostas no sistema educacional brasileiro faz-se necessário retomar historicamente a construção e organização das escolas públicas.

No século XX o ensino fundamental chega às escolas quase universalizado. Antes organizada para ensinar e educar a elite ampliou lentamente o atendimento à população. Mesmo após a democratização de acesso à escola, manteve características seletivas no processo de ensino e aprendizagem. Dentre elas o tempo e a avaliação uniforme, desconsiderando a diversidade nos processos de aprendizagem das crianças.

Deste modo, esta organização foi constituída por tempo e conteúdos preestabelecidos a cada faixa etária, isto é, é organizado de acordo com o que se pode aprender em determinada série escolar. No entanto, remete a um grave problema quanto aos alunos com baixo desempenho. Como forma de solucionar o problema surge a reprovação, ainda é vista por muitos educadores como necessária aos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Jacomini (2009, p. 565) essa solução de reprovação vem de certa forma,

responsabilizar de forma unilateral os alunos e os pais, especialmente os das classes populares, pelo desempenho escolar, transformando um problema que é social e educacional em questões individuais vinculadas à capacidade ou ao empenho de cada um.

Sendo assim tem como finalidade homogeneizar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos, referindo-se à reprovação com sinônimo de retomar conteúdos (outra oportunidade de aprendizagem), ou seja, refazer todo processo do que não foi aprendido.

São valores e práticas incorporadas que “dificulta a construção de uma concepção de processo educativo sem reprovação pela maioria dos atores educacionais. Assim, acredita-se que a reprovação é parte essencial da educação escolar, sem a qual o ensino perde a qualidade ou não se pode educar.” (Idem).

Nesse contexto, a reprovação trouxe também como consequência a evasão escolar. Devido ao insucesso, sentimento de incompetência ou não corresponderam devidamente aos moldes de ensino e de aprendizagem do professor. A retenção nesses moldes, adotadas pelas escolas, é considerada excludente. Os alunos

marginalizados pela retenção sentem-se deslocados e acabam optando em abandonar a escola.

Para o professor Celso Vasconcellos, a reprovação escolar deve ser superada, pois é fator de discriminação e seleção social, distorce o sentido da avaliação. Além de não ser justo o aluno pagar pelas deficiências do ensino, pedagogicamente não é a melhor solução. Toda criança é capaz de aprender e a reprovação tem um elevado custo social. (VASCONCELLOS, 2005)

Apesar de nos últimos anos tenham buscado implementar propostas de conter a repetência, ainda se promove ou reprova em função de uma avaliação. Para que se efetive realmente a superação dessa concepção escolar, é fundamental buscar caminhos. Caminhos que levem a efetiva aprendizagem, com pressupostos de construção contínua do sujeito e deste modo não necessitando ser classificado por pela promoção ou reprovação. Vasconcelos (2005) sugere que manter a qualidade do ensino, em que os educadores tenham um sério compromisso com a aprendizagem a superação desse problema vai gradativamente sendo implantado. Porém “não deve ser imposta, sem que antes passe pela aceitação e interiorização dos educadores” (p. 112).

No entanto, falar de progressão continuada recai num sentido diferente: promoção automática. Usualmente utilizada como sinônimo de uma escolarização desprovida de aprendizagem. Embora seu significado seja “organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma que os alunos possam progredir nos anos de escolaridade sem interrupção ou repetição de série.” (JACOMINI, 2009, p. 567). Além disso, a ausência de reprovação não oculta a pouca aprendizagem dos alunos e nem tão a “pouca aprendizagem não é resultado da não repetência” (p, 568).

Tais discussões decorrem do desejo de mudança. Para Freitas (2003, p.49-50 *apud* JACOMINI 2009, p.567) ressalta que:

um aspecto importante é que guardar todos os alunos dentro da escola, independentemente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada; entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação já revelada por nós. No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada,

esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada.

O Regime de Progressão Continuada estabelece então, um novo tratamento para o processo de avaliação da aprendizagem. Deve trazer como premissa um comparativo do antes e do depois da ação pedagógica, valorizando os avanços do desenvolvimento do aluno, por menor que seja a aprendizagem.

Nunca se discutiu tanto sobre a qualidade do ensino/aprendizagem em seu baixo desempenho, tanto pelos autores da educação quanto pela sociedade. Entretanto, este tipo de organização do ensino é uma prática recente, que precisa ser adequada a cada realidade, a partir da autonomia das redes de educação e da própria escola, com o processo de avaliação que permita vislumbrar seu verdadeiro papel: promover a aprendizagem.

1.3.2.1 Avaliação e Progressão Continuada em Serra do Ramalho

A progressão continuada foi adotada pela Secretaria de Municipal de Educação a partir de 2011, sendo consolidada em 2013 na forma de ciclo para as séries iniciais do Ensino Fundamental I. A progressão continuada permitiu reformular a organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. A reprovação ao final de cada série é convertida em aprovação automática, ficando a retenção no final do ciclo – 3º ano e nas séries subsequentes.

Segundo dados da Secretaria de Educação, a implantação de ciclo ininterrupto acontece apenas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental com a adesão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, estados, municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Embasado na resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a secretaria de educação do município fixa para os estabelecimentos de ensino do fundamental I a não retenção no ciclo de alfabetização.

De acordo as novas diretrizes curriculares nacionais, os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove compõem o ciclo de alfabetização e letramento, portanto não devem ser interrompidos. Recomenda que:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (CNE - Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

A progressão continuada chegou como conceito de “aprovação automática” e não como um conceito relacionado a avaliação escolar. A avaliação, nesse contexto, deixa de ser o instrumento norteador no percurso do aluno, apontando as habilidades e conhecimentos adquiridos, bem como orientador do trabalho do professor na condução desse processo.

Muito embora a resolução, fixe a avaliação como parte integrante da proposta curricular e da implementação curricular, o que garante uma ação redimensionadora da ação pedagógica, assumindo seu caráter processual e formativa. Além de ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

Os professores do ciclo de alfabetização, de acordo a investigação realizada, utilizam vários instrumentos e procedimentos tais como observação, registro descritivo, portfólios, atividades orais e escritas, dentre outras; embora, ainda traga controvérsia em relação a retenção. Relatam avaliar continuamente, entendem a aprendizagem com processo, no entanto, discordam das diretrizes da não retenção.

Para uma mudança realmente ativa, requer conceber o tipo de escola que queremos: um ensino numa perspectiva de punição aos que não aprende e elogios aos que alcançam os objetivos propostos ou que esta seja um espaço de aprendizagem a todos que pertencem ao espaço escolar, isto é, que ensinar e aprender não seja uma obrigação legal, mas sim um compromisso social, cultural e histórica de todos os envolvidos no processo.

Diante do exposto, progressão continuada nas escolas municipais de Serra do Ramalho, estão sendo implementada, todavia suscita fomentar discussões acerca da

avaliação escolar sob a égide uma pedagogia centrada na criança e nos princípios de uma aprendizagem contínua e processual.

1.3.3 Avaliação em Educação Especial: Ensino Regular

A prática tradicional tem reduzido o processo avaliativo a procedimentos estatísticos para verificação do aprendizado escolar e desempenho dos alunos em determinado conteúdo específico. Estabelece uma média do grupo, desconsiderando outros aspectos presentes. Apesar dos avanços ocorridos sobre o conhecimento sobre avaliação, infelizmente, na prática ainda é valorizado mais o produto do aprendizado escolar do que o processo pelo qual se efetiva a aprendizagem.

Como fica a especificidade de cada criança? A Constituição Federal garante que “a escola é direito de todos” (1988, art. 205). É com esta frase que inicio uma inquietante reflexão sobre a realidade das escolas. As diversidades e as singularidades dos estudantes que compõe as salas de aulas despertam um olhar com mais inquieto por parte dos professores.

Tradicionalmente a educação buscou nivelar os conhecimentos dos alunos, no entanto a proposta de educação inclusiva torna um olhar diferenciado sobre as singularidades humanas, independente dos fatores físicos ou psíquicos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 apresenta como uma de suas metas “Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. Esta meta reforça a democratização do processo de escolarização, determinando o direito de “todas” as crianças o direito a aprendizagem. Deste modo, a inclusão significa que todos tenham os mesmos direitos e deveres, favorecendo o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos no âmbito escolar.

A política de educação inclusiva se legitima em leis nacionais e internacionais. O direito a inclusão está expresso em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, Carta para o Terceiro Milênio, Convenção de Guatemala, Declaração das Pessoas Deficientes, Declaração Internacional de Montreal. No Brasil, leis como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Educação Especial, Estatuto da Criança e do Adolescente, Programa de Complementação aos Atendimentos Educacionais Especializados às Pessoas Portadoras de Deficiência, Plano Educacional Nacional de Educação — Educação

Especial e decretos como: Decreto nº 2.208/97 (regulamenta a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), Decreto nº 3.298/99 (regulamenta a Lei nº 7.853/89) e Decreto nº 914/93 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). Os quais podem ser considerados como referência para direcionar a ação educativa que busque atender os alunos com deficiência nas classes regulares (OLIVEIRA, 2003).

Assim as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos seus alunos com necessidades especiais. A especificação quanto ao termo “necessidades educacionais especiais-NEE”, em linhas gerais, não se refere somente a alunos com deficiência, mas a todos os alunos que necessitam de uma atenção mais específica do que os colegas de sua idade, isto é, aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, decorrentes de circunstâncias que podem ser de ordem biológica, psicológica, social e cultural.

Sendo assim, o conceito de NEE inclui “...crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994, p.6)⁷. Conclui-se que essa ampliação no leque de inclusão baseia-se que todos os alunos devem aprender em estilos e maneiras diferentes.

No contexto da educação inclusiva a avaliação ganha papel central, pois tem por objetivo evidenciar como instrumento eficaz de aprendizagem do aluno, com procedimentos que permitam analisar o desempenho pedagógico. Além disso, oferecer subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino possibilitando ao professor alcançar os objetivos propostos.

Se considerarmos que a avaliação da aprendizagem tem como objetivo central produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional, como o professor deve pensar o processo avaliativo dos alunos com necessidade especiais? Trago aqui em especial os alunos com deficiências (visual, auditiva, física ou intelectual).

⁷ A Declaração de Salamanca foi proclamada em assembleia, durante a Conferência Mundial de Educação Especial, pelos delegados representantes de 88 governos, entre eles o Brasil, e 25 organizações internacionais. Esta conferência ocorreu na cidade de Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, tornando-se um importante referencial para a educação inclusiva.

É comum nas salas regulares uma distorção quanto a avaliação de alunos com deficiência. Os professores acreditam que a avaliação, como afirma Carneiro (2012) deve ser diferenciada e até mesmo facilitada. Isso se deve a um problema recorrente nas escolas que atendem a esse tipo de aluno: professores em geral, sem uma formação para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência, consideram-se incapazes de responder a esta e a outras questões que se relacionam à escolarização de tais alunos (CARNEIRO, 2012, 524). De acordo com a autora, os instrumentos de avaliações e os recursos pedagógicos é que devem ser adaptados conforme às “possibilidades de comunicação dos alunos” (*Idem*), sejam elas deficiências intelectuais, sensoriais, físicas ou múltiplas, como também aqueles que apresentassem condutas típicas (oriundas de quadros neurológicos/psiquiátricos).

A avaliação, nesse contexto, tem objetivo conhecer o que cada um pode fazer e assim possibilitar a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular. Portanto, “a prática da avaliação da aprendizagem em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando” (LUCKESI, 2008, p. 99), independentemente de suas condições específicas dentro da sala de aula.

Sob este viés, a concepção de avaliação que perpassa essa lógica é a de um processo que deve abranger a organização escolar como um todo: as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e, ainda, a relação com a sociedade.

Percebe-se então que a avaliação é extremamente complexa, principalmente quando se refere aos alunos com deficiência. Tais indagações podem servir de ponto de partida para se [re]pensar a prática pedagógica, seja para orientar a rede de ensino, seja a formação de professores, a escolha de recursos didáticos, dentre outros, dirigidas à reflexão do que ocorre no interior de uma sala de aula com estes alunos, com suas singularidades.

1.3.3.1 Educação Especial em Serra do Ramalho

A educação especial do município conta com 4(quatro) professores especialistas, 9 (nove) auxiliares/assistentes educacionais, 5(cinco) profissionais especializados: 3(três) psicopedagogos, 1(um) assistente social e 1(uma) psicóloga.

Os alunos estão distribuídos em todas as modalidades de ensino.

Tabela 6. Matrícula da Educação Especial no Município de Serra do Ramalho em 2013 e 2018.

Tipos de deficiência	2013	2018
Deficiência Visual	-	48
Deficiência Intelectual	66	128
Deficiência Física	20	21
Deficiência Auditiva	12	7
Deficiências Múltiplas	11	22
Altas habilidades/superdotação	-	-
Transtornos Globais do Desenvolvimento	8	11
Total	117	237

Fonte: Disponível pela Secretaria Municipal de Educação, 2013/2018.

Alguns avanços podem ser observados na análise dos indicadores disponibilizados pela Secretaria de Educação. O número de alunos obteve um aumento de 117 alunos com deficiência no ano de 2013 para 237 no ano de 2018. Representando um crescimento de 50,63 %. Estes alunos além do ensino regular, contam com atendimento especializado

A Educação é um direito de todos e seu pleno desenvolvimento deve ser condição primordial para aprender e participar dos conhecimentos e da cultura acumulado - inclusive àqueles com deficiência. Nossas escolas necessitam aprimorar suas condições de funcionamento e principalmente suas práticas pedagógicas. Uma proposta embasada numa Educação Inclusiva.

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 2001), implica um novo fazer pedagógico. Uma escola regular com um projeto político pedagógico, um currículo, estratégias e metodologias de ensino, com avaliação e ações diferenciadas ao atendimento de todos os alunos. Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC-SEESP, 2001).

As DCNs da Educação Básica (2013, p. 303) em seu art. 10 destaca que o PPP da escola de ensino regular deve estabelecer a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
 - II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
 - III – Cronograma de atendimento aos alunos;
 - IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
 - V – Professores para o exercício da docência do AEE;
 - VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
 - VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.
- Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Nesse contexto, o PPP norteia todo o processo educativo da escola. Nele a escola organiza todo o seu trabalho, planeja ações curriculares, possibilitando aos educandos a existência de um apoio administrativo, técnico e científico as necessidades de educação inclusiva. É nele que estabelece as redes de apoio com profissionais especializados.

O PPP prevê ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes. Além das condições para manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais, inclui-se no PPP a previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao aluno. (MONTANO et, al, 2010, p. 21).

No entanto, O PPP da escola analisada não apresenta nenhum dos requisitos supracitados, nem tão pouco a proposta pedagógica para o ensino no município. Ambos não fazem referência a essa modalidade de educação. Existe a oferta de

matrícula, porém a permanência é excludente e discriminatórias. É um documento paralelo ao ensino, no entanto não deve ser um documento que:

não diz respeito, que não atravessa o cotidiano escolar e fica restrito à categoria de um arquivo ou de uma alegoria, de caráter residual. Ele altera a estrutura escolar e escrevê-lo e arquivá-lo nos registros da escola só serve para acomodar a consciência dos que não têm um verdadeiro compromisso com uma escola de todos, por todos e para todos (MONTAAN et, al, 2010, p. 13).

Embora o Plano Municipal de Educação (2015) garanta no seu artigo 4.6 que prevê um acompanhamento do PPP das Unidades de Ensino para verificar se definem claramente o processo de inclusão escolar em todas as etapas e modalidades de ensino, além de orientar as escolas que não possuem este direito garantido. Existe a meta, porém ainda necessita o cumprimento dela até 2025. Entende-se que PPP é um documento extremamente necessário, pois define a inclusão de fato a fim de garantir a todas as crianças e jovens o acesso à aprendizagem por meio de todas as possibilidades de desenvolvimento que a escolarização oferece.

De acordo o PME do município (2015, p. 41),

a Educação Especial no município de Serra do Ramalho é oferecida em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e tem o Atendimento Educacional Especializado - AEE como parte integrante do processo educacional, organizado de modo a considerar a aproximação dos pressupostos teóricos à prática da educação inclusiva, a fim de cumprir dispositivos legais, políticos e filosóficos. A demanda dos alunos é identificada através de mapeamento realizado pelos professores das salas de recursos multifuncionais, programas da Secretaria de Assistência Social como BPC na Escola (Benefício de Prestação Continuada), solicitações de ingressos dos alunos por laudos médicos.

No ano de 2015, 20 escolas receberam adaptações nas escola através do Programa Escola Acessível, adequando as salas de AEE como a construção de rampas, alargar portas, adaptações dos banheiros, além do recebimento do MEC/FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) materiais para a Sala de Recursos Multifuncional como mobílias: armários, mesas, cadeiras e quadro branco, computadores, notebook, scanner, impressoras preto e branco, impressora colorida e impressora em Braille e diversos materiais pedagógicos. Hoje o município conta apenas com 3 salas multifuncionais: 1 na sede e 2 nas escolas do campo.

o município foi contemplado com 20 salas de recursos multifuncional, sendo duas na sede e dezoito nas escolas do campo, dessas salas a maioria já estão em funcionamento e as demais terminando as adequações no espaço para iniciar o atendimento no 2º semestre de 2015. Os professores estão recebendo formação pela coordenação de Educação Especial para realizar o atendimento nas salas de recursos. Embora atendidos nas classes regulares e na sala de AEE atendidos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ainda não é garantido a esses alunos a presença do(a) professor(a) auxiliar, do(a) intérprete/tradutor(a), do(a) guia-intérprete, professor(a) de Libras. (PME, 2015, p. 44)

Quanto ao profissional especializado, as escolas regulares contam com o atendimento de apoio pedagógico extraordinariamente nas salas de recursos de AEE no turno oposto. Os alunos contam apenas com auxiliares sem nenhuma especialização para tal função nas salas de aulas. Além dos cuidadores, os professores também são despreparados enquanto profissional do ensino inclusivo. A transformação desse modelo de educação exige professores preparados para a nova prática. Por isso a formação continuada tem papel fundamental nas práxis pedagógica. O PME traz como metas:

- 4.4) promover em regime de parceria com as IES a formação de educadores para a função intérprete/tradutor(a), do guia-intérprete, do professor(a) auxiliar, do(a) professor(a) de Libras e Braille, para garantir o acompanhamento a sala de ensino regular quando se fizer necessário a presença do(a) profissional (2015, p. 77);
- 4.5) garantir, em regime de parceria com as IES e adesões a programas oferecidos pelos órgãos federativos, formação continuada para profissionais da educação em exercício na Educação Infantil e Ensino Fundamental nas diversas áreas das deficiências a fim de favorecer a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns (2015, p. 77);
- 4.10) oferecer em regime de parceria com as IES a formação continuada aos professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE nas salas de recursos multifuncionais (2015, p. 78).

Professores têm um papel central na construção de escolas para todos. Para isso devem adquirir habilidades para refletir sobre a prática em sala de aula e as metas supracitadas trarão a construção de abordagens educacionais mais eficientes e inclusivas. A educação do município começa a dar novos passos: seminários de Educação inclusiva foram realizados no ano de 2018 com pais, professores das salas regulares, professores especializados e auxiliares. Além da formação continuada, os

grupos de estudos nas escolas, à luz do conhecimento científico, é ponto de partida no esclarecimento e aperfeiçoação da prática em sala de aula.

o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos postos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação. (MONTANO, 2003, p. 44)

Segundo a autora, o cerne da formação deve ser o desenvolvimento da competência de solucionar os problemas pedagógicos, avaliando o ensino e aprendizagem, isto é, “como está sendo ministrado e a construção do conhecimento pelos alunos” (idem, 2003, p.45).

Mantano (2003), acreditando no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, aponta algumas estratégias que ajudam no trabalho do corpo docente, como na aprendizagem dos alunos:

- recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprova a repetência.
- formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Portanto, implica em prática centrada no aluno. Infelizmente, ainda vigora a visão conservadora de ensino, que nada colabora para aprimorar a aprendizagem. Entre esse modelo está a avaliação escolar: instrumento que também necessita de aperfeiçoamento para se tornar mais adequada e eficiente, diminuindo assim, substancialmente o número de alunos excluídos das escolas.

1.4 Política Educacional de Avaliação: Avaliação Externa.

A discussão dos problemas educacionais tem sido marcada, nos últimos anos, pela divulgação de informações dos sistemas de avaliação externa, focalizando no desempenho e rendimento dos alunos e dos sistemas de ensino. Tais discussões permitem polêmicas acerca das políticas públicas e da gestão educacional.

Diante dessa situação a avaliação sistêmica assume contornos diferentes, pois se inseri historicamente na gestão sistema educacional.

na gestão pública da educação brasileira, a proposta inicial de um sistema nacional de avaliação ocorre no final dos anos 80, embora fosse objeto de interesse já na reforma dos anos 30 e estivesse presente, desde então, nos esboços de pesquisa e de planejamento educacional (AZEVEDO, 2000; WAISENFISZ, 1991).

Sendo assim, diante dessa proposta se deram as bases para a elaboração de um sistema nacional de avaliação, ao final dos anos 80 no Brasil. No entanto, somente em meados dos anos 90 que foi implantada e consolidando pela avaliação externa da escola a avaliação da educação básica pelo Saeb⁸, alicerçado em resultados da aprendizagem em bases quantitativas (COELHO, 2008, p. 230)

O Saeb foi organizado no campo das políticas públicas com o objetivo de “contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2002, p. 9). Além do exame por amostragem realizado pelo Saeb, foi criando também a Prova Brasil desde 2005 e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, criado em 2007, com o intuito de monitorar o andamento das políticas públicas a partir da triangulação: desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil - Saeb - taxas de aprovação de cada escola.

a Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos

⁸ Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foi instituído em 1990. É composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, com o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que interfere no desempenho do estudante. O levantamento traz informações que auxiliam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Fornece também dados e indicadores sobre fatores que influenciam no desempenho dos educandos nas áreas e anos avaliados.

técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (INEP, 2007).

Nessa perspectiva surge o Ideb, um indicador de qualidade educacional, desenvolvido pelo INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que combina informações de desempenho obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5ª e 9ª ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb), com informações sobre rendimento escolar (taxas de aprovação). O Ideb tem dois objetivos: "a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência; b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino" (INEP, 2007, p. 1).

A partir de 2013, surge a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA⁹. Esta avaliação é aplicada anualmente e posteriormente a cada dois anos, com caráter censitário, avalia a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas.

Hoje o Saeb é composto pelas três avaliações externas em larga escala:

Figura 01 – Estrutura avaliativa do SAEB .



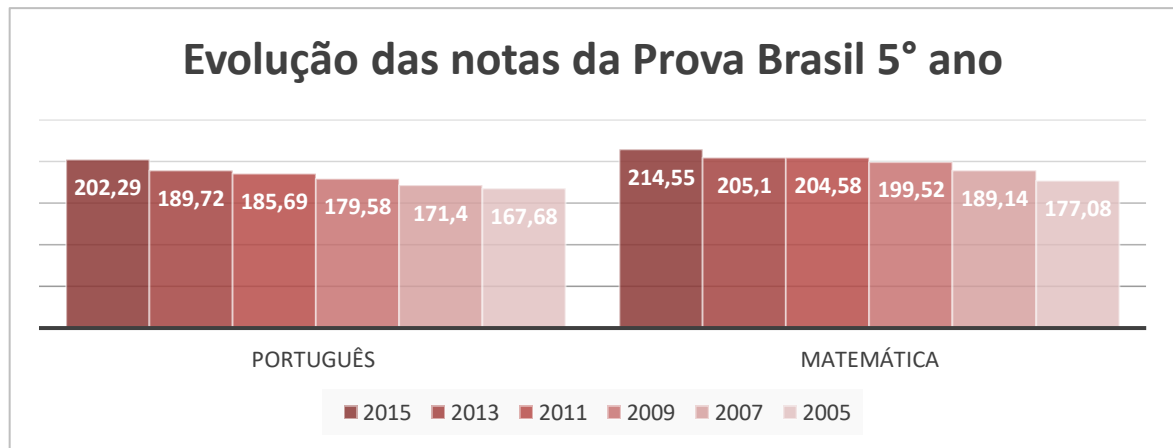
Fonte: INEP

⁹ A ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) é uma avaliação externa com o objetivo de medir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Fornece dados de proficiência nas três áreas descritas. Além de informações sobre do Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. Esta avaliação é censitária, aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental.

As literaturas traduzem em moldes estatísticos (gráficos, tabelas, escalas, porcentagens) o que permitem estabelecer níveis dos sujeitos envolvidos no contexto escolar do ensino fundamental inserido na educação básica, compreendendo os instrumentos avaliativos como “medidas de controle” de uma determinada população.

Em relação aos resultados obtidos desde 2005 apresenta uma evolução na Prova Brasil, de acordo o Ideb de 2015.

Gráfico 4 – Evolução do rendimento dos estudantes brasileiros na Prova Brasil (5º ano)



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Os resultados apresentados, o destaque foi o Ensino Fundamental anos iniciais. A meta prevista era de 5,2 e o resultado alcançado foi de 5,5. Só nesta etapa são 117,9 mil escolas e 15,5 milhões de alunos, considerando a rede pública e a rede privada. 82,5% dos alunos desta etapa pertencem à rede pública municipal.

Nos anos Finais do Fundamental (6º ao 9º ano) o resultado alcançado 4,5 não superou a meta era de 4,7. Embora não tenha alcançado a meta, o número representa um aumento de 0,3 se comparado ao Ideb de 2013. São 62,4 mil escolas e 12,4 milhões de alunos nesta etapa. Ao considerar apenas a rede pública, os dados demonstram que 41,7% dos alunos estão vinculados aos municípios e 43,6% aos estados.

No Ensino Médio não apresentou evolução em relação ao último Ideb. A meta era de 4,3 e o resultado foi 3,7. Esta etapa da educação básica que agrega 28 mil escolas e 8 milhões de alunos. De acordo levantamento, o Ensino Médio do país

continua estagnado desde 2011 em patamares previsto pelo Ministério de Educação (MEC).

Tabela 7 – Resultado e metas do Ideb para 2015.

	Resultados de 2015	Metas de 2015
Séries iniciais do Ensino Fundamental	5,5	5,2
Séries Finais do Ensino Fundamental	4,5	4,7
Ensino Médio	3,7	4,3

Pelo levantamento apenas as séries iniciais conseguiram ultrapassar a meta prevista. Porém, o Ensino fundamental II, séries finais, e o Ensino Médio não atingiram a meta. O índice é divulgado a cada dois anos e tem metas projetadas até 2021. A expectativa é 6,0 para os anos iniciais.

Em contrapartida o cenário revelado pelos resultados da ANA no ano de 2016 é preocupante. O INEP divulgou dados que revelam que os estudantes do ciclo de alfabetização estão nos níveis indesejáveis; 54,7% dos estudantes estão nos níveis 1 e 2¹⁰. De acordo com a ANA, os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014. Desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas públicas permaneceu estatisticamente estagnado na avaliação durante esse período, revelando que mesmo tendo passado por três anos de escolarização apresentam níveis de proficiência insuficientes para idade.

¹⁰ A ANA (Avaliação Nacional de Aprendizagem) é aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental em que cada área avaliada mede competências específicas e diferentes entre si. Deste modo, as Escalas de Proficiência de Leitura, Escrita e Matemática não possuem equivalência de níveis. A articulação possível dá-se no momento da interpretação dos resultados, ao retratar em termos de proficiências insuficientes e suficientes.

Após um apontamento e uma breve contextualização da avaliação externa no Brasil, faz necessário um levantamento dos dados estado e do município o qual permitirá uma análise em um ângulo maior.

1.4.1 Política Municipal de Avaliação: Avaliação Externa.

A qualidade na educação tem sido debatida constantemente nos diferentes segmentos sociais. Junto a esse debate discute-se sobre quais políticas educacionais têm o possibilidade de ampliar positivamente tal qualidade. Neste cenário, destacam-se as avaliações externas como forma de monitoramento do funcionamento das redes de ensino e ao mesmo tempo fornecer aos gestores subsídios para as políticas educacionais para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Vale destacar que as avaliações externas trazem em seu bojo o emprego de provas padronizadas – condição para que se sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas.

E nesse contexto, existe uma tendência de os municípios criarem propostas próprias de avaliação. O interesse de alguns gestores de sistemas municipais no monitoramento da qualidade do ensino, através de propostas próprias de avaliação da rede, vem ganhando espaço. A inclusão dos resultados de avaliações externas nas decisões concernentes à educação municipal, tendo o IDEB como fator indutor dessa atenção aos resultados de desempenho dos estudantes, influenciam os municípios a formularem procedimentos próprios para avaliação da proficiência dos alunos.

Não resta dúvida sobre a importância da avaliação para promover avanços no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação da escola. Para tanto, há de se pensar criteriosamente sobre os caminhos a ser percorrido e que não prejudique a obtenção dos objetivos educacionais pretendidos.

Oliveira e Araújo (2005) alerta para a necessidade de que os resultados de avaliações externas sejam incorporados sem que, contudo, se estabeleça determinismo nas relações entre eles e o trabalho dos professores, como se estes fossem únicos e plenamente capazes de engendrar os resultados escolares, pois a qualidade da educação escolar enfrenta um problema político e pedagógico, nas relações entre sociedade e escola que se estabelecem. Corroborando, Oliveira (2011, p. 137) afirma que “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola

devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo”.

Estes limites da avaliação externa, como o não acompanhamento individual do aluno, traz em seu bojo a necessidade da avaliação interna que permita conhecer o desempenho de cada um, além de analisar as práticas pedagógicas, bem como as condições gerais da escola. Avaliação esta que garanta o direito a aprendizagem de todos os estudantes.

Aproximando o debate da qualidade, Soares (2012, p. 83) é mais preciso na sua definição de qualidade, diz o autor que:

[...] a escola de qualidade é aquela quem tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas que aprenderam o que deles se esperava.

Aliado a este juízo de “qualidade”, a Secretaria de Educação de Serra do Ramalho - Bahia, propõe iniciativas de uma avaliação interna¹¹ em todas as escolas do município. Traz como objetivo no seu projeto “Implementar uma avaliação em nível municipal que permita acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, tendo por base a proposta pedagógica municipal” (p. 6), além de avaliar de acordo com as áreas curriculares e acompanhar o ensino e a aprendizagem do Ensino Fundamental.

Logo na introdução ressalta um processo avaliativo de monitoramento de conteúdos aplicados, bem como aplicação da proposta.

este projeto sobre avaliação em nível municipal tem como principal objetivo acompanhar o desenvolvimento da aplicação dos conteúdos em sala de aula, bem como também o desenvolvimento da Proposta Pedagógica desenvolvida pelos coordenadores e a aprendizagem dos alunos. A proposta pedagógica foi apresentada durante a jornada pedagógica de 2017. (p. 4)

¹¹ A avaliação interna intitulada AMESSERRA (Avaliação Municipal da Educação de Serra do Ramalho) é elaborada pelos coordenadores. É aplicada ao final de cada unidade em todo o Ensino Fundamental.

Este tipo de avaliação se restringe a medir o alcance das metas e a adequar os meios aos objetivos do projeto. Uma avaliação descontínua, pontual e, muitas vezes, longe de ser uma possibilidade de efetiva aprendizagem. Corre-se o risco de se tornar o êxito nas avaliações externas como expressão de qualidade. Embora justifique a avaliação como:

um elemento indissociável do processo educativo, a avaliação contínua nos possibilita definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços significativos quanto à reflexão da prática, por isso todas as atividades elaboradas através do projeto nos possibilitarão acompanhar as conquistas, as dificuldades e suas possibilidades ao longo do processo. (p. 5).

Diante desse paradoxo, Hoffman afirma (2009) que a avaliação se caracteriza gradualmente como um problema educacional, na medida que amplia a contradição entre a teoria e a prática. Além de se tornar uma prática repetida de exames externos, gerando medidas, notas que permitem selecionar, comparar e excluir instituição, alunos e professores.

A avaliação quando transformada em uma ação de registros finais, burocrática perde sua função formativa. Hoffman (2009, p.15) complementa que “violenta-se e cumpre a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na sua ação educativa. E que o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema.”

Ao deixar de ser avaliador, passando a ser avaliado, os profissionais são desafiados a manter uma relação mais consciente como o processo de ensino aprendizagem, a fim de conhecer mais profundamente a concepção de qualidade que orienta o olhar avaliativo, principalmente aquela contida na avaliação de cunho regulatório. Segundo Roldão (2005, p 113):

o controlo sobre os professores, pode ater-se mais a verificação do cumprimento rigoroso de normativos, por cujo contributo para a eficácia do que se ensina e do que se aprende nunca ninguém pergunta, ou na falaciosa publicitação de bons e maus resultados em abstracto – os rankings cegos –, desencarnados das circunstâncias, dos contextos, e do rigor do exercício do ensino pelos professores que, essas sim, devem ser objecto de avaliação e controlo rigoroso. [...] Nunca ou muito raramente se centrou na verificação/ fundamentação da qualidade da acção de ensino em si mesma, da adequação do agir dos docentes face aos seus alunos, nem no conhecimento profissional

por eles manifestado ou invocado como base dos resultados da sua acção.

Por razões absolutamente opostas, este controle normatizado e as reformas educativas sinalizam na mesma direção e elegem a avaliação como o foco principal na melhoria da qualidade do ensino. O município de Serra do Ramalho faz uso desse modelo avaliativo.

A AMESSERRA é elaborada a partir da proposta pedagógica pelos coordenadores. Está estruturada da seguinte forma:

Tabela 8 - Estrutura da AMESSERRA

ANO	DISCIPLINA	QUESTÕES
Educação Infantil	Apresentação de portfólios	1ª e 4ª unidades
1º, 2º e 3º ano	Interdisciplinar	20
4º e 5º ano	Língua Portuguesa Matemática História Geografia Ciências	20
6º, 7º, 8º e 9º ano	Língua Portuguesa Inglês Matemática História Geografia Ciências Artes Ensino Religioso Educação Ambiental	38
EJA 6º, 7º, 8º e 9º ano	Língua Portuguesa Inglês Matemática História Geografia Ciências Educação Ambiental	29
EJA 4º e 5º ano	Língua Portuguesa Matemática História Geografia Ciências	25

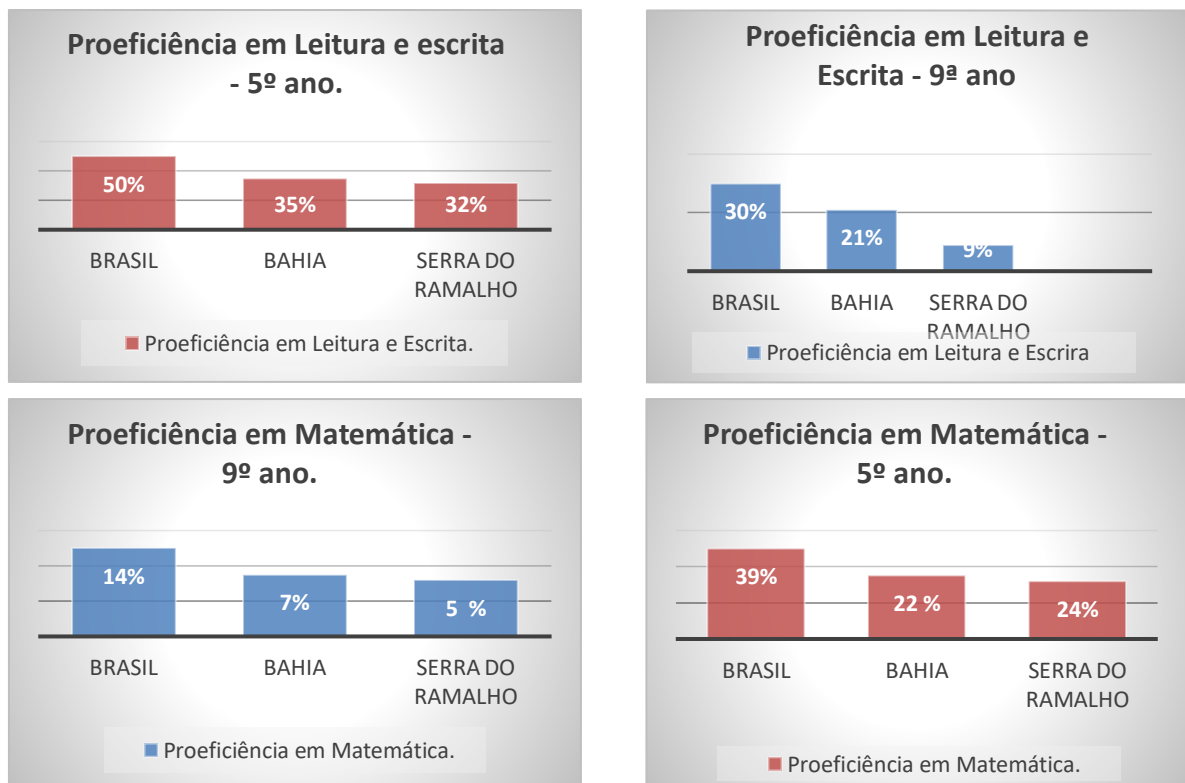
Fonte: Secretaria de Educação de Serra do Ramalho, 2017.

A cada final de unidade são gerados os relatórios e estatísticas que informam sobre a eficácia das escolas. Medidas dos desempenhos dos alunos, da turma e da escola são informados, de modo comparativo e classificatório.

Em dados numéricos em uma escala maior, o Ideb de 2015 aponta que o município obteve média 4,5 em 2015 nas séries iniciais e 3,6 nas séries finais, sendo que meta seria de 4,2. O Ensino Fundamental I atingiu a meta para o ano.

Dos 118 alunos do 5º ano avaliados em leitura e interpretação de texto, 37 demonstram um aprendizado adequado. No Fundamental II (9º ano) esse número cai para 12 de 137 alunos avaliados. Os números decaem mais ainda na proficiência em matemática. A proporção dos alunos que aprenderam adequadamente no 5º ano é de 27, sendo 118 avaliados. Para o 9º ano de 137 alunos avaliados, somente 7 demonstram adequação na disciplina, o que equivale a 5%. Até 2022, segundo o movimento, Todos pela Educação, 70% dos alunos deverão ter o aprendizado adequado.

Gráfico 5 - Proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura/interpretação de textos e matemática do 5º e 9º ano na rede pública de ensino de Serra do Ramalho.

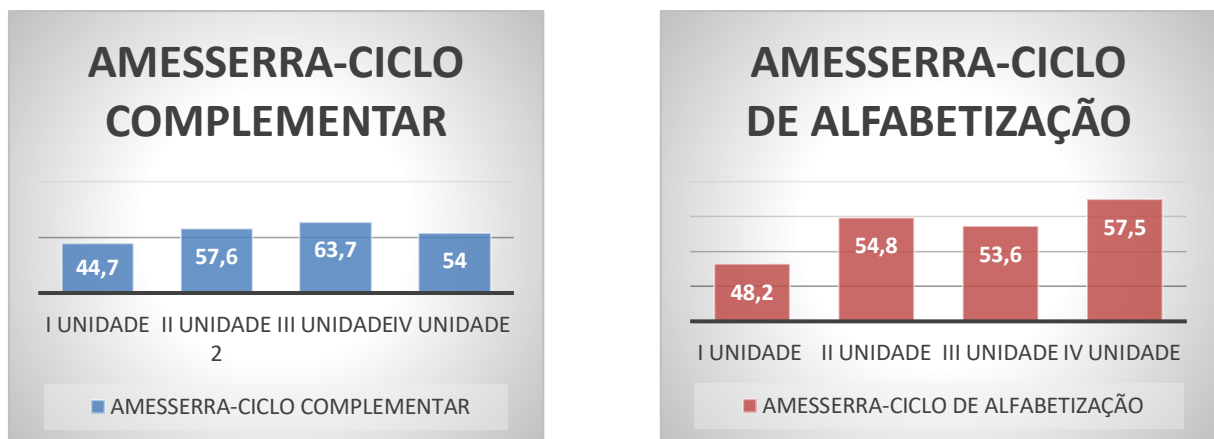


Fonte: Secretaria de Educação de Serra do Ramalho, 2017.

Os dados internos da AMESSERRA apresentados no ano de 2017, de acordo a Secretaria de Educação, o Ensino Fundamental I atingiu a média de 53,5 % ao final do ano letivo. O Ensino Fundamental II teve um pior desempenho e cresceram num ritmo mais baixo. Chegou à média de 45,5 %. A meta prevista pelos organizadores da avaliação externa era de 10% ao final do período. Embora os índices não sejam satisfatórios, supera previsão: um crescimento 17,8% da primeira até a quarta unidade. Essa pesquisa leva em conta o rendimento escolar em todas as disciplinas.

O relatório do desempenho final dos estudantes, conseqüentemente dos professores e da escola apresenta resultados incidem sobre a educação do município. Os gráficos a seguir mostram os índices municipal das séries iniciais, meu propósito de estudo.

Gráfico 6 – Resultado por unidade da avaliação municipal de Serra do Ramalho do Ensino fundamental (1º ao 5º ano) em 2017.



FONTE: Secretaria de Educação.

AMESSERRA, assim como as avaliações externas nacionais ou internacionais, foi criada para aferir a qualidade do ensino. Porém, tende a ficar restrito a números esquecidos em relatórios não explorados pela comunidade escolar. É primordial que se apropriem dos dados, não para observar a meta atingida e/ou se bem posicionado nos dados estatísticos, mas sim para preparar um plano para transformar todos os dados obtidos em um trabalho efetivo em prol da aprendizagem dos alunos.

Saber analisar os resultados das avaliações externas é um desafio. Enfrentá-lo exige que diretores, coordenadores pedagógicos e técnicos da secretaria façam um diagnóstico detalhado dos resultados, reflitam juntamente com toda a equipe para

debater as informações obtidas e com base nesse diagnóstico e nas reflexões, traçar um plano de ação sobre as práticas pedagógicas, e dessa forma aprimorar o ensino e a aprendizagem. As medidas são necessárias, porém insuficientes para se poder falar a sério sobre avaliação. No entanto geram políticas que incidem sobre as escolas, cabendo a ela [a escola] refletir profundamente os dados avaliados.

1.5 Política Internacional e Nacional Sobre Avaliação da Aprendizagem

O foco no desempenho e rendimento dos alunos e dos sistemas de ensino tem gerado discussões e polêmicas acerca das políticas públicas e da gestão educacional. O fato é que essas políticas têm avançado. Nesse contexto a avaliação de larga escala é considerada hoje é uma das mais abrangentes e eficientes instrumentos indicadores de qualidade educacional. A meta 5 do PNE¹², a qual trata da alfabetização das crianças, especificamente até o 3º ano do ensino Fundamental (BRASIL, 2014) traz como estratégia:

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

Nos documentos oficiais¹³ que tratam da educação, as avaliações são relacionadas à busca pela melhoria da qualidade no ensino, colocando-as como um meio pelo qual se torna possível um planejamento educacional e a verificação da eficácia das políticas públicas para a educação (BRASIL, 2014).

Deste modo, as avaliações internacionais, assim como as brasileiras, destacam que as ações mais eficientes para ampliar a qualidade do ensino são aquelas focadas na aprendizagem e na escola. Deste modo, são úteis como informação, porém devem atender melhor a função de orientar as práticas pedagógicas cotidianas.

Vianna (2005), destaca que:

¹² O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre 2014 a 2024. Apresenta metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade.

¹³ Leis, parâmetros curriculares, diretrizes.

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. (p. 16).

Entende-se então, que a avaliação não apresente apenas a função de diagnóstico do sistema educacional, mas sirva como instrumento para a transformação do processo de ensino, em função de sua melhoria.

Corroborando com essa premissa Blasis, Falsarella e Alavarse (2013) destacam que:

é importante reconhecer que a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores. Ela continua à medida que envolve a sociedade, escolas, comunidades e poder público nos debates sobre esses resultados e, a partir disso, abrindo caminho tanto para adensar e dialogar com as avaliações internas realizadas no âmbito das escolas (do projeto pedagógico e da ação educativa), quanto no âmbito das secretarias de educação (das diretrizes da política educacional). (BLASIS, FALSARELLA e ALAVARSE, 2013, p.39)

Como a avaliação está voltada para reorientação da aprendizagem, analisar os indicadores e transformá-los em planejamento, possibilitará a melhoria do sistema de ensino e conseqüentemente a aprendizagem.

Os últimos resultados, tanto internacional e nacional, mostram dados preocupantes no cenário das avaliações. Divulgar e discutir essas informações com todos os envolvidos é a premissa que permite avaliar o caminho seguido pelo sistema educacional.

O Brasil ocupa o 60º lugar em educação, entre 70 países avaliados (PISA), devendo elevar a média, nos anos iniciais, para 6,0. O PNE traz como meta, especificamente a sete, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”.

Tabela 9 – Médias nacionais para o Ideb no período de 2015 a 2021 em todas as etapas e modalidades.

IDEB	2015	2017	2019	2021
------	------	------	------	------

Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: PNE

Ainda na mesma meta, a estratégia 7.11 almeja “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções”:

Tabela 10 – Médias do PISA no período de 2015 a 2021 em todas as etapas e modalidades.

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

Fonte: PNE

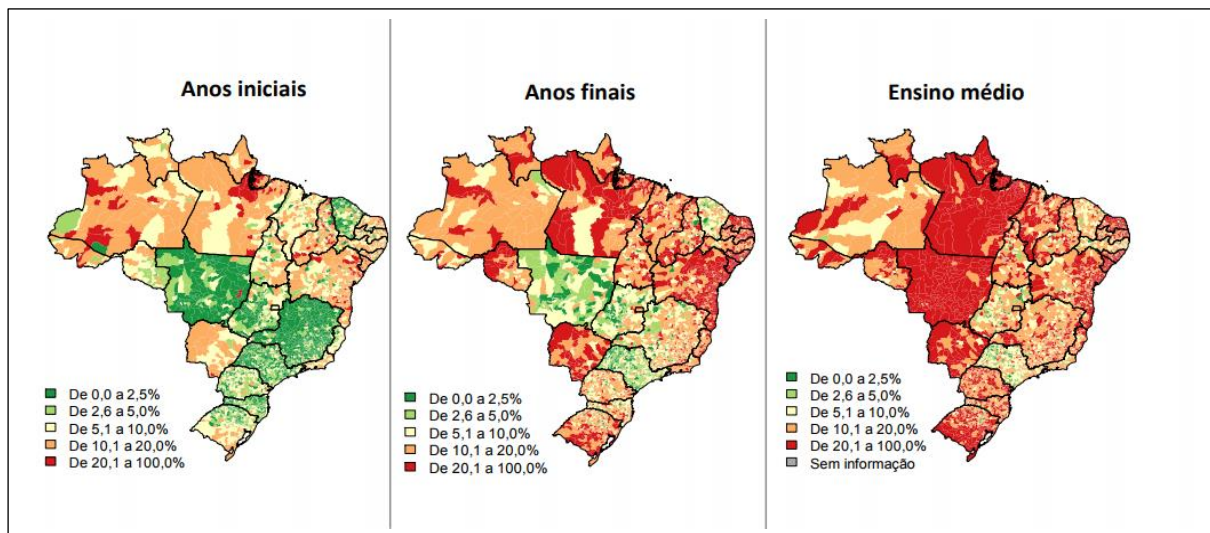
Esta meta tem como estratégia pelos 70 % até o quinto de vigência do plano alcançar nível suficiente e 50% o nível desejável na ampliação da aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio; no último ano de vigência do PNE as mesmas modalidades pelo menos 80% o nível desejável.

Outro levantamento a ser considerado, foi realizado pelo movimento “Todos pela Educação” com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio¹⁴ (Pnad) em que 34% dos alunos que chegam ao 5º ano de escolarização ainda não conseguem ler; 20% dos jovens que concluem o ensino fundamental (área

¹⁴ O Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) é destinado a produzir informações contínuas sobre a inserção da população no mercado de trabalho associada a características demográficas e de educação, bem como para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. Um levantamento estatístico da Fundação IBGE.

urbana) não dominam o uso da leitura e da escrita. Fora as altas taxas de reprovação e abandono no ano de 2015, como mostra o Censo Escolar¹⁵.

Tabela 11 - Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por município no ano de 2015.



Fonte: CENSO ESCOLAR 2016

Assim, de acordo o objetivo seis¹⁶, que trata da qualidade de educação, “ainda não atingiu o patamar necessário no desenvolvimento da qualidade na educação” (Todos pela Educação¹⁷). Ainda, de acordo o relatório “Educação para Todos no Brasil-2000-2015” (p. 48), dois princípios da Constituição brasileira são particularmente importantes na reafirmação do direito à educação. Eles” estão associados aos objetivos de TPE¹⁸: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, Art. 206, I e VII)”.

¹⁵ O Censo Escolar é um instrumento de coleta de informações estatístico da educação básica. É coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e de todas as escolas públicas e privadas do país.

¹⁶ “Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida” – Todos pela Educação.

¹⁷ Tem como missão “Engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade”

¹⁸ “Educação para Todos”

Para completar, o relatório orienta que a tarefa de ensinar e aprender demanda investimento na infraestrutura e recursos humanos, principalmente:

ter bons professores, estudantes motivados e uma série de outros elementos que nem sempre podem ser reduzidos a números. A educação é uma atividade que envolve interação entre pessoas e muda vidas; por essa razão, configura-se como um empreendimento essencialmente humano (Idem, p.48).

Portanto, há uma necessidade urgente de um querer e políticas públicas capazes de uma transformação real do processo de ensino e aprendizagem.

1.5.1 Política de Avaliação Externa: Evidências e Controvérsias

Zelar pela educação e o bem-estar das crianças deve ser a principal preocupação das políticas públicas, garantindo-lhe condições necessárias a uma aprendizagem eficaz. E é na escola o espaço primordial para esse desenvolvimento. Embora a escolarização não se esgota somente no contexto escolar. Vai além das salas de aulas.

São também as políticas públicas que delimitam o funcionamento das escolas e os percursos de escolarização dos estudantes. Infelizmente, garantir a todas as crianças uma aprendizagem de qualidade a que tem direito ainda está longe de ser inclusiva, democrática e igualitária.

Em meio as demandas de uma “educação para todos” as políticas de avaliação do ensino vêm ganhando novos contextos nas práticas educacionais. Os índices de baixo rendimento dos estudantes produzem debates e indagações sobre a educação. Os resultados insatisfatórios demarcam políticas de avaliação educacional pautada em definições de metas que incidem diretamente na prática pedagógica cotidiana.

Nesse universo, os processos avaliativos calcados em padrões predefinidos e impositivos, afastam e desqualificam a diferenciação entre os sujeitos, sua individualidade e suas particularidades, tão em voga no nessa pesquisa. Propor uma avaliação qualitativa de acordo esses pressupostos e a ela conferir uma função reguladora é incompatível ao discurso de uma prática avaliativa democrática inclusiva, marcada pela construção do diálogo e pela mediação.

A esse propósito, a avaliação de larga escala, de forma técnica busca objetivar o desempenho dos estudantes por meio de exame e medidas que se sustenta em

processos avaliativos vinculados a uma gestão educacional do que à aprendizagem dos alunos. Vale repensar a prática do cumprimento de metas e elevação dos índices de desempenho, os quais não expressam uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos alunos, além de reduzir a uma exclusão decorrente do fracasso escolar, pois tornam-se resultados hierarquicamente posicionados de acordo o seu desempenho em provas padronizadas.

Tais avaliações podem servir de ponto de partida para se pensar a prática pedagógica, no entanto, se propõem a uma visão macro, do que ocorre no país ou na rede de ensino. Elas são pensadas para orientar políticas públicas de gerenciamento das redes de ensino, de formação de professores, de escolha de recursos didáticos, dentre outras, mas não são dirigidas à reflexão do que ocorre no interior de uma sala de aula, com suas singularidades.

Esta avaliação de caráter quantitativo e classificatório volta a ganhar relevância, apesar de não ser recente as críticas a essa modalidade. Os exames secundarizam o ensino e não se preocupa em conhecer o processo vivenciado pelos educandos, em suas reais aprendizagens. De acordo Luckesi (2008, p. 25) a avaliação quando “estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem”. Além do mais, a ação docente se reduz a uma prática mecanicista, levando o aumento da proficiência dos estudantes nos exames como tradução de aprendizagem através de um permanente treinamento para os exames os quais os estudantes são submetidos na busca da perfeição. “A avaliação realiza-se como um ato exterior à relação pedagógica: verifica, mensura, julga, classifica e prescreve” (Esteban, 2012, p. 328). Totalmente contrária, descontextualizada e desvinculada das ações vivenciadas no contexto escolar.

Os professores e professoras reafirmam como uma avaliação que por diversas vezes determinam suas ações, preocupados com ranqueamento e premiação a partir do desempenho dos estudantes. Em detrimento desse reconhecimento dos profissionais e da escola a avaliação da aprendizagem tem relevância reduzida, se distanciando dos níveis de desempenho almejados, além do desconforto causado aos demais que não alcançam a meta determinada. Amplia assim, a contradição entre o discurso e prática dos professores. Para Hoffmann (2009, p. 24),

compreender e reconduzir a avaliação na perspectiva construtivista e libertadora exige, ao meu entender, uma união consensual nas escolas e universidades no sentido de revisão do significado

político das exigências burocráticas dos sistemas municipais, estadual e federal de educação.

São por estes e outros tantos fatores que as práticas pedagógicas devem assumir seu papel na produção do conhecimento contextualizado e significativo para os estudantes. A avaliação, então, deve estar permeada de práticas problematizadora e dialógica, isto é, numa interação que promova a ampliação do acesso de todos ao conhecimento.

Depois de precisar, as políticas nacionais e internacionais no contexto de avaliação da aprendizagem, faz-se necessário apresentar as bases legais que norteiam o tema desse estudo.

1.6 Investigações: Teses de Mestrado e de Doutorado com enfoques na avaliação da aprendizagem.

Ao longo do tempo, a concepção de avaliação passou por diversas mudanças. Inicialmente, como forma de julgamento, imparcial e objetiva, classificava o aluno de acordo seus erros e acertos a partir dos exames. Em uma nova compreensão, a avaliação da aprendizagem incide sobre os objetivos a serem alcançados, realizada de forma contínua, mediante o desenvolvimento de habilidades e competências.

Essas mudanças têm gerado várias discussões a acerca do tema. São muitas as investigações e trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos, nos níveis de Mestrado e de Doutorado, que discutem sobre a prática e como o professor entendem a avaliação.

Tais discussões e apontamentos sobre a avaliação da aprendizagem tem contribuído para elaboração de políticas públicas voltadas para a melhoria da gestão educacional e conseqüentemente a qualidade do ensino-aprendizagem.

Maria do Perpetuo Socorro Barbosa de Moraes desenvolveu a dissertação em Mestrado em Educação, na área de Avaliação Educacional, com o título: "A função da avaliação do ensino-aprendizagem e sua contribuição para a melhoria da qualidade de ensino: um estudo de caso." apresentada em 2003, no Rio de Janeiro, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Faculdade de Educação.

A autora, analisou o processo avaliativo como requisito na construção do conhecimento dos alunos, além de estudar como se processa em uma escola de Ensino Fundamental sob forma de um estudo de caso, com estudantes de todas as séries desta modalidade, em Rio Branco - Acre. A escolha se deu por apresentar elevados índices de reprovação e abandono escolar.

A análise dos resultados evidenciou a necessidade de uma revisão teórico-prática, não só pelos professores, mas também pelos técnicos envolvidos no processo, sobre os modelos de avaliações adotadas (diagnóstica, formativa e somativa), bem como a definição de uma política que atenda as reais necessidades dos educandos. Traz ainda como resultado que avaliação seja realmente praticada, tal como é determinada pela normativa da instituição. Isso se deve ao fato de haver mudança sem uma real preparação por parte dos professores e demais envolvidos.

Maria Urbana da Silva desenvolveu a tese de doutorado, na área de Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, com o título: “Avaliação Formativa e Reflexão Pedagógica de um Grupo de Professores do Ensino Fundamental II – Pesquisa-Ação” apresentada em 2008, em São Paulo, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências.

Silva investigou o cotidiano escolar de um grupo de dezenove professores, do Ensino Fundamental II, da rede particular de ensino, no período de 2004 a 2006. Teve como premissa pesquisar a prática avaliativa em sala de aula, no que se refere à formação teórica e às práticas da Avaliação Formativa.

A pesquisa ocorreu através de uma interferência direta a partir das práticas avaliativas dos professores em sala de aula pelo viés da formação continuada. Desta forma, supõe ir além da descrição da realidade e decorra de uma reflexão crítica com os professores em seu ambiente atual: a sala de aula.

Ao final da pesquisa, a autora conclui que “a ausência de reflexões sobre a teoria que explique as ações torna a compreensão, destas, superficial e demonstra uma transformação pouco consistente” (p.159). Nesse sentido, o professor que faz uma reflexão sobre a sua prática aliada a uma teoria sólida, melhora sua prática seguinte. Portanto, a melhoria profissional é condição necessária para “validar e resolver as situações que nos apresentam no cotidiano avaliativo da sala de aula” (p. 160).

Em diferentes enfoques a temática tem trazido contribuições para compreensão das práticas avaliativas. Uma, em especial, retrata a formação docente como fator primordial para promover mudanças na cultura escolar sobretudo no tocante à avaliação. O artigo científico apresentado a Scielo em 2009, Intitulado “Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias”, os autores propõem que os processos de formação de professores incorporem a discussão sobre a avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação dos sistema, que segundo eles (Mara Regina LeMes de Sordi e Menga Ludke) a “aprendizagem de articulação entre os três níveis de avaliação repercute nos processos de qualificação das formas de participação docente no projeto da escola e indiretamente melhora a aprendizagem dos estudantes”(p.313).

Nesta mesma linha de pensamento, os autores entendem que a avaliação precisa ser “condição estratégicas” nas metodologias de formação, tanto inicial quanto permanente. “Um professor familiarizado com estas práticas ganha condição de bem ensinar e bem realizar a avaliação de/com seus estudantes” (p. 317).

Ao se tratar da avaliação, em que responsabiliza o professor como o único responsável pelo trabalho pedagógico, deve ser desmitificada, sobretudo, nos cursos de formação. Para Sordi e Ludke (p. 315), “desta aprendizagem decorrem outros desdobramentos que podem beneficiar a escola e os profissionais que nela atuam, especialmente em função das mudanças nas políticas públicas de educação fortemente regidas pela lógica economicista”.

Retratam ainda o campo da avaliação em larga escala a qual precisa ser compreendida, implica aprender a participar e vincular a um contexto coletivo na escola. Nesse contexto de aprendizagem da avaliação externa, defendem que “saber posicionar-se diante dos dados oferecidos [...] usando-os para esclarecer a realidade escolar, quer pela aceitação das evidências ou pela refutação das mesmas”.

As reflexões discorridas no texto, abre um leque de proposição de ações restauradoras no direito de aprender a avaliar.

Damir Salete Galeazzi Forner desenvolveu a dissertação em Mestrado em Educação, na área das Ciências Humanas e Sociais, com o título: “Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar do aluno do ensino fundamental: entendimento dos pais, professores e alunos” apresentada em 2010, em Santa Catarina, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

O estudo teve como objetivo de investigar quais eram os significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar do aluno do Ensino Fundamental no entendimento dos pais, professores e alunos. Realizado por amostragem composta por dezenove sujeitos, divididos em grupos para cada segmento.

De acordo Foner, os resultados da pesquisa demonstraram que os participantes, a avaliação da aprendizagem ainda está centrada em provas, testes e trabalhos que resultam em uma nota. Em se tratando da função da avaliação, no entendimento dos pais, professores e alunos, é a de comparar, classificar e selecionar os alunos por meio da nota, aprovando ou reprovando no final do ano letivo. Valorização da nota, avaliação como provas, comparação, classificação dos alunos fazem parte das concepções dos pais, professores e alunos.

Um ponto comum a todos os estudos aqui percorrido aponta para a necessidade de oferecer aos professores um base teórico/prática a partir de capacitações e formações continuadas, podendo assim “ressignificar seus conhecimentos teóricos e transpô-los para sua prática cotidiana na sala de aula com segurança e efetividade” (p. 73). Como sugestão, propõe:

o envolvimento de todos os participantes do processo educativo na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como um delineador dos caminhos a serem seguidos pela instituição e pelos agentes educativos, isto é, pelos gestores educacionais, pais, professores e alunos, garantindo desse modo a articulação adequada dos objetivos educacionais do Ensino Fundamental.

Todo esse estudo traz em seu bojo concepções de todos os atores do processo ensino-aprendizagem.

Arnilde Marta Uler em sua tese de doutorado em Educação, na área de Currículo, com o título: “Avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Educação (PUCSP, USP, UNICAMP) 2000 a 2007.” apresentada em 2010, em São Paulo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A autora investigou teses e dissertações de mestrado sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior num período de 2000 a 2007 em três vertentes: avaliação da aprendizagem da progressão continuada e ciclos, nas políticas públicas e nas práticas escolares. Com o objetivo de mapear e discutir as produções acadêmicas no âmbito nacional acerca desse tema, foram selecionados 37 documentos. Constatou-se que romper com a avaliação classificatória por uma

diagnostica e/ou investigativa do sistema educacional é primordial, já que a dinâmica de organização do ensino também faz parte do fracasso escolar.

O estudo perpassa ainda pela formação do professor como um fator de transformação da prática avaliativa. Percebeu nessa pesquisa, assim como as demais, a formação inicial e continuada é o caminho para uma compreensão mais clara dos conceitos de avaliação no âmbito escolar.

Segundo Uler, os estudos teóricos presentes nas pesquisas abordam a avaliação da aprendizagem formativa como instrumento da regulação contínua, necessária para uma aprendizagem de qualidade.

Autores como Pedro Demo, Freire, Hadji, Hoffman, Libâneo, Luckesi, Perrenoud, Vasconcelos e Nóvoa são alguns dos autores que embasaram as pesquisas supracitadas. Basicamente as dissertações discutem as práticas avaliativas no Ensino Fundamental, onde as avaliações como medidas ainda prevalecem. Avaliar para aprender ou para melhorar são concepções que precisam compreender e pôr em prática. Em todas elas apontam a formação como pilar para o desenvolvimento de uma prática mais consistente.

Uma das pesquisas, dentre as quais mais me chamou atenção, a autora relata que:

a reflexão sobre a prática apresentou-se como meio pelo qual nos foi possível propor outras formas de cognição, quebrando determinados modelos impostos, os quais, como alternativa única pode resultar na perpetuação da avaliação exclusivamente somativa. (SILVA. 2008, p, 158)

Compreender o ato avaliativo em suas concepções teórico/prática é uma temática que traz inquietações e discussões. Nessa perspectiva, os estudos analisados objetivaram refletir sobre a importância das concepções avaliativas no âmbito de suas práticas avaliativas, bem como o seu papel no processo ensino-aprendizagem. Este também é o meu propósito nesta dissertação.

1.7 Bases Legais da Avaliação da Aprendizagem

1.7.1 A LDB e a Avaliação

A preocupação com a avaliação é uma tônica na LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Para uma visualização mais clara do processo, observemos o que garante a Lei da Educação Nacional nº 9394/96, artigo 24, inciso V, sobre avaliação escolar.

- Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados do longo do período sobre os de eventuais provas finais.
- Possibilidades de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.
- Possibilidade de avanços nos cursos e séries mediante verificação do aprendizado;
- Aproveitamento de estudos concluídos com êxitos;
- Obrigatoriedade de estudos de recuperação de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos.

Percebe-se, no texto da LDB, que a avaliação deve ser contínua, priorizando a qualidade e o processo de aprendizagem, sendo que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Daí a necessidade de ser repensado o ato avaliativo para que a qualidade do ensino não fique comprometida.

Conforme essa legislação, o processo de avaliação tem como objetivo detectar problemas, ser diagnóstico da realidade em cargo da qualidade que se quer atingir. Não é definitivo, rotulador e estaque, visa superar as deficiências.

Ao contrário dessa premissa estaria a prática escolar centrada apenas em atribuir notas ou conceitos aos estudantes. Uma concepção limitadora do avaliador. A prova nesse contexto serviria apenas para constatar se os conteúdos estudados foram captados num momento de “risco”.

Em decorrência disso, os rendimentos dos alunos passam a mérito para as desigualdades, e as reprovações vistas como naturalidade caso não tenha o resultado esperado. O professor ao invés de agir sobre as deficiências, continua com a sua programação pré-estabelecida como se todos, atingindo ou não nota máxima, pudesse acompanhar os próximos conteúdo.

Possivelmente, a diretriz da Lei 9.394/96 no artigo 36, inciso II, indica que se adotem metodologias de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; o que é completado em seguida pelo parágrafo primeiro:

§ 1º. os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Deste modo, a avaliação deve permitir ao estudante demonstrar o seu conhecimento e saber aplicar esse conhecimento.

1.7.2 O PCN e a Avaliação

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, MEC: 1997) são diretrizes que servem como referência e como base para construção dos currículos, porém não têm caráter legal e não é obrigatório. No entanto, é adotado pelas redes pública e particulares.

No que se refere aos PCNs, a concepção de avaliação deseja superar a concepção tradicional, a qual é limitada ao julgamento de sucesso ou fracasso do aluno, embora sendo parte essencial e integrante ao processo educacional.

A avaliação de acordo o documento, é um conjunto de atuações com a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Deve acontecer "contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno" (idem, p. 55).

De acordo com o documento a avaliação (ibidem):

- Subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos;
- Que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo individual ou de todo grupo;
- Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender;
- Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

A avaliação, sob essa perspectiva, direciona o ato pedagógico assumindo um caráter processual, formativo e participativo, além de ser contínua, cumulativa e diagnóstica. O mesmo garantido na LDB, capítulo V em seu artigo 24 sobre o

rendimento escolar dos alunos. Segue o critério de uma avaliação “contínua e cumulativa” prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Nesse contexto, a avaliação deve acontecer no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e não somente no final da unidade, como é tradicionalmente ocorrida nas unidades escolares. Por ter uma característica processual, o educador tem condições de ajustes constantemente em sua prática pedagógica, permitindo ao aluno desenvolver suas competências e habilidades em tal modalidade.

O documento propõe que “o acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola inclua, necessariamente, uma avaliação inicial para o planejamento do professor, e uma avaliação final de uma etapa de trabalho” (ibidem). A avaliação diagnóstica trará ao professor adequar seu planejamento de acordo as características dos alunos, obtendo as informações necessárias para o fazer pedagógico. Ano a ano esse modelo avaliativo não deve ser burlado, isto é, não deve ser excluído a avaliação inicial em cada ano letivo. Não que esta seja a primeira atividade em sala de aula. Primeiramente, o educador deve propor novas sequências didáticas.

Deve estar claro que a avaliação inicial (p.56):

não implica a instauração de um longo período de diagnóstico, que acabe por se destacar do processo de aprendizagem que está em curso, no qual o professor não avança em suas propostas, perdendo o escasso e precioso tempo escolar de que dispõe. Ela pode se realizar no interior mesmo de um processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos põem inevitavelmente em jogo seus conhecimentos prévios ao enfrentar qualquer situação didática.

Mesmo numa avaliação inicial, deve ser ter o cuidado e definir claramente cada momento específico. Assim como a avaliação inicial, o documento também orienta sobre a avaliação final. “O processo também contempla a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou sequência didática” (idem). Destaca que a avaliação contínua auxilia a avaliação final, pois o aluno é acompanhado ao longo do processo ensino-aprendizagem. O educador tem uma visão do que o aluno já aprendeu e o que não foi aprendido, bem como as condições para que isso ocorra sob a responsabilidade do sistema educacional.

Sobre esse último, a responsabilidade do sistema educacional, o PCN destaca que se bem comprometido com desenvolvimento dos educandos, encontrará “na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos” (ibidem).

A avaliação só terá realmente a função democrática, caso seja superado a “característica de terminalidade e de medição dos conteúdos aprendidos”, ainda presente nas práxis pedagógicas. Assim sendo, os resultados da avaliação devem servir como indicadores para reelaboração do fazer educativo, suprimindo a necessidade de cada um e jamais com fator excludente para os alunos.

Em síntese, o PCN, ainda na mesma página, compreende a avaliação como:

- Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino;
- Conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;
- Conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como;
- Elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;
- Instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades;
- Ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

Portanto, a avaliação leva em consideração todo o processo de ensino-aprendizagem. Não um momento estanque e descontextualizado, considerando a aprendizagem e as condições oferecidas. Avaliar a aprendizagem é também avaliar o ensino oferecido, pois sua finalidade é o ensinar e conseqüentemente o aprender.

1.7.3 As DCNs e a Avaliação

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL. 2013) são normas obrigatórias orientadas para a Educação Básica. Ela busca orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Visa subsidiar na formação docente, nos currículos, discussões pedagógicas internas, materiais pedagógicos e também sobre a avaliação. A avaliação é parte integrante do currículo e com isso essas diretrizes têm como premissa uma atenção redobrada pela aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, estabelecem meios e estratégias de melhorar o rendimento daqueles com menor rendimento, considerando a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como os resultados durante o processo de ensino-aprendizagem, o qual também sobrepõe as provas finais.

No documento (p. 123) a “avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica”.

A avaliação formativa pode ser entendida como uma prática de avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens. Para as diretrizes:

a avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. (BRASIL. 2013, p. 123).

A busca pelo sucesso escolar de seus educandos deve estar embasada em procedimentos metodológicos diversos: observação, registro das atividades dos alunos, trabalhos coletivos e individuais, portfólios, exercícios entre outros. Direciona ainda por um atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas.

Esses procedimentos (p. 126) “adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional” tem como objetivo auxiliar na melhora da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos. Porém, alerta para não enfatizar demasiadamente estes indicadores, já que é uma parcela restrita da escola e com isso se perca a real função da avaliação: o aprender. Estes indicadores servem para redimensionar as práticas nos sistemas de ensino.

1.8 Formulação do Problema

Durante anos a avaliação foi caracterizada como um processo de seleção, de inclusão ou exclusão dos educandos. E atualmente em que consiste a avaliação, em selecionar ou visa à aprendizagem concreta do aluno?

Num contexto em que a avaliação tem sido objeto de estudos não podemos, nos dias atuais, falar em avaliação sem se retratar às de larga escala, voltadas ao intuito de melhorar a qualidade da educação. No entanto, a prática avaliativa vem

sofrendo críticas, principalmente nos aspectos quantitativos quando este sobrepõe os qualitativos.

A partir das pesquisas em educação entenderam que vários fatores influenciam o fracasso escolar. Segundo Luckesi, em seu artigo Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala de 2012, destaca que “o país deixou de crer que somente os educandos são os responsáveis pelo seu sucesso ou seu fracasso na escola. O sistema também pode fracassar”. Nesse contexto iniciam as práticas avaliativas institucionais de larga escala.

Como os dados divulgados pela UNESCO, da última avaliação externa (OCDE/PISA, 2015) mostram que os jovens brasileiros não estão aprendendo conhecimentos básicos e fundamentais para exercerem plenamente sua cidadania. Estão inferiores à média dos países membros da OCDE. Ainda aponta que a rede municipal tem o menor rendimento em todas as esferas, comparado a rede federal, privada e a estadual.

Deste modo, as publicações sobre a avaliação da aprendizagem estão voltadas para a prática dos educadores e como estão acontecendo no interior das salas de aula. São muitas as investigações e trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos, nos níveis de Mestrado e de Doutorado, que discutem o tema.

A publicação de Sordi e Ludke (2009, p. 315) ressalta que:

avaliar a escola e construir juízo de valor sobre a função social que possui implica um zelo bastante acentuado, dadas as mudanças que assolam nossa sociedade. Cabe atualizar esta função de modo que acompanhe os novos desafios impostos pela realidade, porém sem perder o compromisso com as crianças e jovens, em especial aqueles menos favorecidos, para quem a permanência na escola pode e precisa fazer diferença.

É necessário, nesse cenário obrigatório e sistemático inerente a avaliação institucional, que os educadores se reconheçam como coletivo e como coletivo se questionem sobre suas práticas no interior da sala de aula e de fato se coloquem a serviço da aprendizagem dos alunos. As autoras supracitadas, afirmam ainda que:

como profissionais, precisam demonstrar sua *expertise* na condução deste processo e não desistir de seus alunos. A indiferença frente a estes alunos, revelada na emissão formal de notas que sinalizam sucesso escolar ilegítimo, tem consequências para ambos e para a escola também (2009, p.30).

Para Freitas (2009), os professores não podem ignorar a existência de um projeto político pedagógico da escola que orienta os caminhos e o que se deseja alcançar no trabalho coletivo da escola. Ressalta ainda que:

As escolas não devem se opor à avaliação de seu trabalho. Cabe-lhes aceitar a prestação pública de contas daquilo que fazem em área tão importante para a sociedade. Os pactos de qualidade que firmam internamente devem produzir resultados que se tornem visíveis externamente e que permitam algum controle social (FREITAS, 2009, p. 41).

A busca pela qualidade de educação interfere nos processos avaliativos, quando estes ampliam para o fazer pedagógico e os professores passam a ser avaliados também. Surge, então, as resistências. Uma reação imediata: reagem aos dados se recusando a envolver-se no processo ou culpabilizando terceiros pelo seu resultado (Sordi e Ludke, 2009). Perdem tempo e oportunidade para superar os problemas detectados e de transformá-los em aprendizagens.

Porém, as DCNs garantem que a aplicação dos procedimentos metodológicos dos professores articulados à avaliação nacional auxiliará na melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem. Nesse cenário de resistências, perde o aluno, a escola e o professor.

Nesse panorama de acontecimentos, a avaliação institucional para Freitas (2009), deve servir como um espaço privilegiado para a localização e reconhecimento de problemas, reflexão e busca de soluções.

Apesar disso, Luckesi (2012) alerta sobre a importância da avaliação da aprendizagem do educando, da instituição e sistema nacional de ensino. Segundo ele, esses três níveis da avaliação na educação são imprescindíveis para a melhoria da educação como um todo.

1º- “a avaliação da aprendizagem” que tem por objetivo diagnosticar, acompanhar e certificar o educando em seu percurso de aprender na vida escolar. Importa o sucesso de cada um e de todos os educandos em suas aprendizagens e seus consequentes desempenhos;

2º- importa, por outro lado, que a “instituição” esteja constantemente avaliando-se e sendo avaliada, cujos resultados devem subsidiar novas e necessárias decisões, tendo em vista que seu desempenho, como instituição, apresente resultados cada vez mais satisfatórios, o

que significa que os educandos, que passam por ela, aprendam o que necessitam aprender;

3º- por último, há que se olhar para o “sistema nacional de ensino”, no que se refere à sua qualidade e eficiência. Chegamos, então, ao âmbito da “avaliação de larga escala”, o que implica que o país inteiro esteja atento aos resultados de suas variadas atividades institucionais de ensino. O país necessita de cuidar de sua educação em todas as instâncias, desde as políticas públicas, passando pelos projetos e financiamentos, chegando à sala de aula e aos educandos.

Pelo exposto, a avaliação da aprendizagem é o acompanhamento individual dos alunos, agindo diretamente na necessidade de cada um; a institucional é aliada dos gestores educacionais na busca da qualidade de modo geral e para a avaliação externa referenda a qualidade e efetividade do ensino no país. É deste modo, um olhar nos educandos, bem como nos sistemas de ensino. Para isso, Luckesi (2009) afirma que:

O “sistema” necessita de cuidar das “instituições” (escolas) para que estas cuidem dos “educadores” e estes cuidem dos “educandos”. O sucesso depende da cadeia inteira de responsabilidades e a avaliação é e deve ser a aliada de todos, subsidiando as mais diversas e variadas tomadas de decisões, tendo em vista o sucesso.

Assim, é importante compreender o ato avaliativo, principalmente no que se refere à aprendizagem. Avaliar a aprendizagem é formar o indivíduo, respeitando suas diferenças e sua individualidade. De acordo diversos autores, esse processo devem ser contínuo, processual e não em momentos estanques, que priorizam o medir e o testar. Vasconcelos afirma que “(...) A avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter passional de vingança, de ‘acerto de conta’” (2000 p. 31).

Avaliar vai além desse modelo arcaico. Para a avaliação não ser autoritária e conservada, Luckesi orienta que:

[...] a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos... (2002, p. 43).

Deste modo, os atos avaliativos devem ser diagnósticos destinados a auxiliar os professores na readaptação do ensino de acordo com o acompanhamento dos alunos; estas, e outras modalidades de avaliação interna são essenciais para o

desenvolvimento contínuo do trabalho pedagógico, por avaliarem especificamente progresso da aprendizagem e possibilite ao professor agir face aos resultados, replanejando dessa forma, o seu trabalho. Para Hoffmann (2001, p. 112). “A construção do ressignificado da avaliação pressupõe dos educadores um enfoque crítico da educação e do seu papel social”.

Atualmente a avaliação contínua está sendo o centro das discussões na área educacional. Dessa forma, o problema dessa pesquisa é conhecer a realidade da escola investigada. Entender se a avaliação está voltada para o medir e testar, ou é concebida em uma perspectiva formativa, isto é, como acontece o processo avaliativo no primeiro e segundo ciclo (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I. Diante do pressuposto, o estudo busca responder este problema a partir de uma reflexão sobre a importância do ato avaliativo em sala de aula, na perspectiva qualitativa e não quantitativa.

Muito embora, para Eustáquio Romão¹⁹ afirme que a avaliação “diagnóstica”, “qualitativa”, é fundamental nos pontos de partida e trajetória no processo pedagógico. Mas a avaliação “hetero”, “quantitativa” é essencial nos pontos de chegada. Não há como separar os aspectos quantitativos dos qualitativos.

É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo “mais” e mesmo “melhor” que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra. (DEMO, apud ROMÃO, 201, P.66).

Porém, deve-se evitar o significado padronizado, restrito de associação numérica. Sob este viés, medir significa coletar e registrar o desempenho do aluno, revestindo-se de algumas características: objetividade, fidedignidade, validade, utilidade, pertinência e oportunidade, o que leva a considerar que os resultados de uma avaliação não se reduzem apenas a notas, conceitos ou menções, mas também em descrições qualitativas, a avaliação, portanto, não é um processo de cobranças. É mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor,

¹⁹ A medida, para o autor Eustáquio Romão, enquanto constatação exata das dimensões do desempenho do aluno, foi aplicada durante décadas. Posteriormente, sua aplicação centraliza na verificação das quantidades de informações absorvidas pelos alunos, permanecendo nas escolas brasileiras até os dias atuais. Nesse contexto, a quantificação, voltada para o sujeito e para o processo de aprendizagem, foi desvalorizada, reduzindo exageradamente a uma associação numérica.

para que assim reelaborem o conhecimento. E este não é algo estático, mas sim um processo de descobertas coletivas, mediatizado pelo diálogo entre os sujeitos.

Segundo os indicadores do Inep 2016, no estado da Bahia, 10,52% dos estudantes foram reprovados nas séries iniciais do ensino fundamental I, com uma taxa de abandono de 2,75 % que amplia de acordo a modalidade de educação. No Ensino Médio, por exemplo, esse número sobe para 8,58 %. 27% dos alunos estão com distorção idade-série.

No município de Serra do Ramalho, o primeiro (0,2 %) e o segundo ano (1,2 %) do Ensino Fundamental I apresenta baixos índices comparado ao terceiro ano, série final do ciclo de alfabetização. Segundo os dados sobe para 10,9%, ampliado nas séries complementares que ultrapassa os 14 %.

Dessa forma, há necessidade de melhorar o ensino em nossas escolas, e atrelado a isso está a avaliação da aprendizagem, voltada para formação integral do estudante. Luckesi assegura que:

[...] a avaliação implica a retomada do curso de ação, se nele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando. A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários e finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais e finais. A primeira é dinâmica, a segunda estática (2008, P.50).

Portanto, a minha inquietude é: como acontece o processo avaliativo no primeiro e segundo ciclo (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, na Escola Eduardo Martini, Serra do Ramalho – BA?

O problema então se constitui em conhecer as concepções de avaliação dos professores, como acontece a avaliação, seu papel e sua importância para uma aprendizagem significativa. Essa pesquisa tem como foco a avaliação da aprendizagem nas séries iniciais em uma escola pública.

1.9 Pergunta de investigação

- Como os professores entendem as avaliações no contexto escolar?
- Como acontece o processo avaliativo no primeiro ciclo (1º ao 3º ano) e segundo ciclo (4º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I?

- Quais as orientações legais da avaliação aprendizagem no ciclo inicial e ciclo complementar do Ensino Fundamental I?
- Qual o papel e a importância da avaliação no contexto escolar para uma aprendizagem significativa?

Diante da situação em que se encontra a avaliação no processo educacional, torna-se necessário que se conheça a realidade dos envolvidos. O que se pretende com esta pesquisa é buscar respostas para as questões supracitadas. Isso requer um conhecimento mais amplo a respeito dessa temática.

1.10 Objetivos da investigação

Este trabalho foi desenvolvido objetivando colher o máximo de informações que possibilitem avaliar a realidade investigada. Iniciando a partir das perguntas de investigação citadas anteriormente é que esta pesquisa propõe analisar se a avaliação está voltada para o medir e testar, ou é concebida em uma perspectiva formativa, suas bases legais, seu papel e importância para uma aprendizagem significativa no contexto escolar.

1.10.1 Objetivo geral

- Analisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar no primeiro e segundo ciclo (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I, na Escola Eduardo Martini de Serra do Ramalho - BA.

1.10.2 Objetivos específicos

- Identificar a prática avaliativa desenvolvida cotidianamente por professores do primeiro e segundo ciclo (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I de Serra do Ramalho, estado da Bahia;
- Apresentar as orientações legais da avaliação da aprendizagem no ciclo inicial e complementar do Ensino Fundamental I;
- Verificar o papel da avaliação no contexto escolar, bem como sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem;

- Mostrar conceitos e definições da avaliação para uma aprendizagem significativa.

1.11 Justificativa

Não é difícil, nestas últimas décadas, deparar com longos discursos e análises sobre os descasos das práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas, ao mesmo tempo em que cresce os modelos alternativos que dariam conta de resolver os problemas apresentados no cotidiano. Além dos discursos que apresentam a avaliação como um processo que auxilia professores e alunos na condução do ensino e da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem sempre fez e fará parte da história de todos os indivíduos que passam pela escolarização. Nesse arcabouço, a avaliação vem sendo discutida e revista anos após anos. No entanto, as práticas avaliativas existentes parecem intocáveis, distantes de qualquer possibilidade de uma ação reflexiva que gere transformações. Ainda são muitos os professores que têm conhecimento da verdadeira função da avaliação e percebem a necessidade de mudanças. Mas, poucos são os que tentam e conseguem concretizar um trabalho voltado para uma avaliação de qualidade.

Porém, a educação tem passados por diversas mudanças estruturais, filosóficas, curricular e metodológicas, com o intuito de cumprir bem o seu papel social. Nesse cenário, reformas educacionais estão sendo realizadas impulsionando a escola a engajar nos debates em prol da escola pública e democrática. No centro desses debates está a avaliação da aprendizagem.

No município de Serra do Ramalho não tem sido diferente. Desde o início de minha escolarização até a pesquisa atual, as mudanças educacionais tem reformulado as práticas pedagógicas dos educadores que aqui atuam, onde se articulam as dimensões do saber, do saber-fazer e da reflexão em torno dos objetivos da avaliação da aprendizagem. Tais mudanças, no entanto surgem de forma vertical, não efetivando uma real discussão e formação dos atores envolvidos. Por isso me instigou saber como atuam realmente os professores de uma escola municipal de Serra do Ramalho depois de tantas transformações.

Deste modo, o interesse pela escolha do tema avaliação da aprendizagem surgiu em meio a estas reflexões e vivências nas práxis pedagógica. Em 2006, no período de minha graduação, me inquietei com a prática avaliativa estabelecida no âmbito escolar. Havia uma dicotomia entre o discurso e a prática. Se, por um lado, o discurso era de mudança pedagógica, o fazer em sala de aula, revelado nas entrevistas e observações, uma ação totalmente tradicional; isto é, uma avaliação classificatória centrada em provas e exames totalmente excludentes. Investigar esse tema exigiu uma leitura do cotidiano dos professores de uma escola municipal - Ensino Fundamental I, localizada em Serra do Ramalho, Bahia.

Nesse contexto escolar pude verificar que a avaliação da aprendizagem era ainda um tema bastante complexo, cheio de mistificação, que embora as contribuições legais e/ou teóricas venham sendo debatidas, têm trazido poucas mudanças na educação. Mesmo sabendo de sua extrema importância, tanto para o trabalho do professor quanto para o aluno, os educadores permanecem agindo com uma visão distorcida a respeito do conceito de avaliação, ou por falta de conhecimentos envolvendo a sua formação ou por não ter definido claramente os objetivos propostos em suas aulas.

Confirmada a hipótese inicial, tive a necessidade de continuar pesquisando, agora a nível de Mestrado. Passados dez anos, como está a prática avaliativa nessa escola?

Na pesquisa inicial o problema residia na prática avaliativa docente fundamentada na repetição dos modelos pelos quais tinham sido avaliados. Conheciam a importância desse processo na aprendizagem dos alunos, porém pautava-se numa proposta tradicional. No novo foco investigativo, hipoteticamente, o problema relaciona-se com a falta de conhecimento teórico e a falta da formação pedagógica dos professores.

Sendo assim, conhecer um pouco mais sobre essa prática, ampliar os conhecimentos e favorecer um despertar para a relevância do tema, é um dos objetivos desse estudo, subsidiando e dando mais suporte a escola que enfrenta os desafios impostos, mais especificamente no campo da avaliação e da aprendizagem.

A importância deste estudo reside em analisar o processo de avaliação da aprendizagem, considerando-a como um instrumento de reflexão e discussão para todos os que tenham interesse em conhecer mais sobre o assunto, sobretudo aqueles

que estão diretamente envolvidos no processo educativo. Podendo ainda, contribuir com avanços e progressos na área educacional do município de Serra do Ramalho.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO: CONCEPÇÕES E CONCEITOS DA AVALIAÇÃO

A finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de conhecimentos que aumenta a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos. (Paulo Freire, 1982).

Nunca se falou tanto de avaliação como atualmente. De fato, este tem sido um discurso emergente na área de educação escolar e nesse contexto de ascensão do tema, a avaliação deixou de ser focada no desempenho individual e passa a ter seu foco na construção coletiva, ou seja, passa-se da ideia de um sujeito isolado para a ideia de um sujeito social que constrói e reconstrói seu processo de aprendizagem durante seu percurso de vida.

Para entendermos este conceito de avaliação da aprendizagem, precisamos revisar os fundamentos da avaliação, enfocando estudiosos que discutem o tema. Este capítulo além resgatar essa discussão, ainda apresenta definições sobre a avaliação a partir das concepções segundo os mais diversos autores, dentre eles Jussara Hofmann (2009), Cipriano Luckesi (2008), Celso Vasconcelos (2000), Charles Hadji (2001) e Pedro Demo (2003). Vejamos como os autores definem o processo de avaliação. Cada definição é o reflexo de uma postura filosófica adotada.

2.1 Teóricos e Fundamentos da Avaliação

2.1.1 Jussara L. Hoffmann e a Avaliação Mediadora

A autora defende a avaliação em uma postura mediadora, voltada para a autonomia moral e intelectual. Em tal processo deve-se partir de uma prática problematizadora e dialógica, primando uma troca de ideias entre o educando e o educador em busca do conhecimento.

Concebe o processo avaliativo como forma de dinamizar oportunidades em busca de compreensão das dificuldades do educando. Porém, isto implica em uma reconstrução no ato de avaliar que não acontecerá por experiências isoladas ou fragmentadas, mas em uma ação conjunta e continuada, objetivando romper os muros

das instituições escolares. “A construção do ressignificado da avaliação pressupõe dos educadores um enfoque crítico da educação e do seu papel social” (HOFFMANN, 2001, p. 112).

Para Hoffmann, perceber a perspectiva de uma avaliação como uma ação mediadora é necessário partir da negação da atual prática avaliativa, a qual se pauta na “terminalidade, de obstrução, de constatação de erros e acertos”, (2005, p.69), o que em sua concepção, as ações de julgamento e observações limitam-se no modelo classificatório e autoritário.

A avaliação nesse contexto é discriminatória e elitista, pois seus critérios de promoção referem-se a padrões pré-estabelecidos, onde as provas e as notas de acordo a autora servem como uma rede de segurança para os professores. Sob este viés, a avaliação de caráter tradicional é vista como garantia de qualidade, no entanto, apenas reforça a manutenção de escola para poucos.

Numa perspectiva tradicional, o aluno é levado a fazer e repetir tarefas para aprender, revelando uma visão behaviorista. Porém, o conhecimento não é algo acabado, mas sim um contínuo processo em construção. “O aluno constrói o seu conhecimento na interação como meio em que vive” (HOFFMANN, 2003, p.52), podendo retardar ou acelerar esse desenvolvimento. Daí a necessidade de entender que “o desenvolvimento do indivíduo se dá por estágios evolutivos do pensamento a partir de sua maturação e suas vivências” (HOFFMANN, 2003, p, 53). Para tanto, a avaliação é considerada um acompanhamento do processo de construção do conhecimento.

Para a autora, a ação avaliativa mediadora busca reorganizar o saber, em que professor e aluno coordenam seus pontos de vistas, trocam ideias reorganizando o conhecimento. Deve-se partir do “fazer” do educando, analisando as hipóteses formuladas por ele, suas ações e manifestações, objetivando “encorajar e orientar” a produção de um “saber qualitativamente superior”. Avaliação mediadora constitui-se, portanto, de:

analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas outras produções); para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino. (HOFFMANN, 1999, p.95).

Portanto, o ato avaliativo numa perspectiva mediadora, é impulsionador da aprendizagem, já que a avaliação deve ser problematizadora, questionadora e reflexiva da ação, resgatando assim, o seu verdadeiro papel educativo.

2.1.2 Cipriano Luckesi e a Avaliação Diagnóstica

De acordo com Luckesi (2002.p.17) “a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame”. Isso se dá principalmente porque todos sem exceção de ninguém estão com suas atenções centradas na aprovação ou reprovação do educando. As provas são elaboradas para “testar” os discentes e não para auxiliá-los na sua aprendizagem. O educador que deseja uma prática pedagógica voltada para a transformação não poderá de forma alguma atuar levemente, sem reflexão. Toda sua ação deverá ser transparente, com objetivos voltados para os resultados de sua ação. Sendo assim, a mesma não poderá ser uma ação mecânica. Pelo contrário, uma atividade racionalmente definida, tendendo pôr um fim político e decisório a favor da capacidade de todos para a participação democrática da vida social.

Para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é necessário modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, e sim um meio de diagnosticar a situação em que se encontram aqueles, estabelecendo caminhos para sua a aprendizagem. Para tanto, é preciso entendê-la e executá-la comprometida com uma concepção pedagógica, uma vez que essa concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção.

[...] para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos... (2008, p. 43).

A prática avaliativa só poderá dar bons resultados no âmbito educativo se possuir essas características. Sem esse aspecto dinâmico de aprendizagem para o desempenho do aluno, a avaliação cederá seu espaço para a verificação, pois ela só dimensiona o fato, não reorienta até que o educando detenha o necessário. Para Luckesi (op. cit.) a avaliação se destina ao diagnóstico e por esse motivo à inclusão e deve estar sempre voltada para a melhoria do ser humano.

2.1.3 Celso Vasconcelos e a Avaliação Dialética

Segundo Vasconcelos, a avaliação feita na maioria das escolas é totalmente tradicional e com um único objetivo, o de constatar o que o aluno não sabe, sendo que o educador não se preocupa em intervir para mudar. Dessa forma, a avaliação acaba se tornando classificatória e provoca a não aprendizagem, isso porque o aluno fica mais preocupado em tirar notas do que em aprender. Assim, "(...) A avaliação tornou se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter passional de vingança, de 'acerto de conta'" (2005 p. 31). Tal prática causa um estrago enorme do ponto de vista psicológico e econômico. Psicológico porque toda questão da autoestima, da falta de segurança, ocorre em função da avaliação e econômico porque o dinheiro que é gasto com reprovações poderia ser aplicado na educação das crianças.

Para o autor, há uma grande necessidade de mudança na prática avaliativa, pois tem se tornado um dos principais problemas da educação escolar. Mas para que essa mudança seja efetuada é importante "(...) antes de mais nada, ... o querer, o desejar, o compromisso efetivo, enfim, a vontade política" (2005, p. 19) e acima de tudo acreditar que é possível a transformação da avaliação escolar. O desafio de mudança proposto pelo autor é que assumamos uma postura dialética, onde consideramos o aluno como sujeito concreto, que raciocina e que acredita em suas potencialidades, dessa forma o professor é uma das peças importantíssima no processo de mudança da avaliação da aprendizagem.

Conforme Vasconcelos é necessária uma análise dos problemas para se descobrir as reais possibilidades de mudança, levando em conta a realidade em que se encontra a avaliação e a força de vontade por parte da escola numa ação consciente e coletiva. Todavia, nada disso é possível se apenas refletir-se sobre a

prática sem uma tomada de decisão quanto ao que deve ser feito pela mudança e uma continuidade desse trabalho. Assim, “a condição para que o fazer seja efetivo é acreditar naquilo que se está fazendo, compreender aquilo dentro de um processo maior, como um passo ou uma estratégia de resistência dentro de uma luta ampla” (VASCONCELLOS, 2005, p. 22).

Vasconcellos afirma que o maior problema da avaliação é quando usada como ferramenta de discriminação e seleção social. Na escola acontece a inculcação social que introduz no aluno o conceito de inferioridade, convidando-o a se curvar diante da classe dominante. Assim, a reprovação passa a ser algo natural, onde cada educando é responsável pelo seu fracasso. Dessa forma, “o caráter político da avaliação se traduz concretamente à possibilidade de reprovação do aluno” (2005, p.30), deixando a escola e a sociedade distante dessa realidade que é um problema de todos.

O autor separa a avaliação e a nota, dando a cada uma um conceito diferente “(...) avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades.” e nesse sentido buscar superação dos obstáculos surgidos. (...) “A nota, seja na forma de número, é uma exigência formal do sistema educacional” (...) (2005, p. 44) onde a prova é o instrumento responsável pela mesma, tornando-a real. A nota como está sendo trabalhada na escola, vem distorcendo totalmente o sentido da avaliação, pois gera medo, insegurança, revolta e dependência.

...a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação efetiva, construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos. (2005, p. 47). Confunde-se “avaliar” como um todo com querer, que a nota expresse o todo, esquecendo de que a nota é manifestação de uma grave distorção da avaliação no sistema escolar. (2005, p. 93)

O conteúdo e a forma de avaliação são essenciais no processo de aprendizagem, isso porque o conteúdo da avaliação refere aquilo que é tomado como objeto de análise e a forma referem como a avaliação ocorre. Sendo que a mesma acontece em diferentes momentos e aspectos da realidade. Segundo Vasconcellos (2005) o aluno na escola não aprende só conhecimento, ele adquire valores, hábitos, desenvolve e estrutura seus pensamentos.

Numa perspectiva transformadora, para Vasconcelos, a avaliação deve se pautar na intencionalidade da mudança na prática do dia-a-dia, com a qual se localiza a necessidade do aluno e atende à superação da mesma, analisando a realidade, tomando decisões e colocando a avaliação em questão para poder transformá-la. Para que a avaliação assuma um caráter transformador é necessário um comprometimento com a aprendizagem, porque muitas vezes tem se buscado uma mudança no processo avaliativo e acaba se esquecendo que é necessária uma transformação na prática.

o que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que os seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la (2005, p.74).

Diante disso, Vasconcelos defende a avaliação numa concepção dialética como um processo intencional, que começa com a visão sobre a prática como desafio de transformação, perpassando pela reflexão crítica e coletiva que busca transformá-la na direção desejada e assim estabelecer um plano de ação que seja real à posição educacional. Tal finalidade se adequa a qualquer prática, sendo ela educativa, social ou política, envolvendo a pesquisa participante que esteja inteiramente ligada a um resultado qualitativo.

2.1.4 Charles Hadji e a Avaliação Formativa

Segundo Hadji a avaliação só terá sentido no ambiente escolar se a mesma estiver a serviço da aprendizagem. Assevera que a prática avaliativa deve estar a serviço de uma pedagogia dinâmica, é seu ofício colaborar para que o educando assuma poder sobre si mesmo, tenha consciência do que já é capaz e em que precisa melhorar. (...) “A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino (...)” (HADJI, 2001.p.15).

Para o autor o professor só conseguirá agir assim, ajudando seus alunos a progredirem em suas aprendizagens, se em hipótese alguma nunca permitir ser seduzido pelo poder do cargo, pois se isso vir a acontecer, a relação que deveria ser de interação sincera vira policial. Portanto é preciso prestar bastante atenção para o

risco do abuso de poder, não esquecendo nunca que sua meta final é o desenvolvimento de uma pessoa. Aborda que valores pessoais e sociais que o levem a classificar os alunos em capazes ou incapazes devem ser deixados de lado.

chegamos à conclusão de que não é possível avaliar sem julgar, e o problema do avaliador é não se deixar levar por uma embriaguez judicial, e fornecer as informações que permitam ao aluno julgar com conhecimento de causa: Conhecimento das expectativas legítimas, conhecimento do objeto valorizado, conhecimento de sua situação, conhecimento de suas próprias modalidades de funcionamento intelectual (Hadji, 2001.p, 65).

Hadji afirma que a avaliação deve ser utilizada com precaução, pois pode revelar-se extremamente perigosa tanto para o aluno quanto para o professor. Para aluno, vítima da armadilha das categorizações e para o professor, agente inconsciente de uma operação de manutenção da ordem social.

Mostra ainda que a avaliação formativa é apenas uma “utopia promissora”, mas que essa utopia é legítima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica. Defende a mesma desde que o professor sempre deixe claro a seus educandos aonde ele quer chegar com cada uma de suas tarefas, esclarecendo-os para que serve o aprendizado. Analisando a prática educativa diariamente mudando quando necessária, tendo sempre em mente a coragem para ousar.

... a avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens... (HADJI, 2001, p.25).

Para ele a avaliação formativa é, antes de tudo contínua, seguida por uma modificação das práticas do professor, isso ocorre devido à coleta de informações, relacionada aos progressos realizados e as dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno, levando o educador a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, desta forma, considere-se primeiramente que a avaliação formativa é antes de tudo informativa.

É formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabore para a regulação das

aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. (Philippe Perrenoud 1991, p.50 apud HADJI, 2001, p.20).

No entanto para a avaliação tornar-se formativa será necessário que os educadores acima de tudo, tenham coragem para ousar, falar e “julgar”.

2.1.5 Pedro Demo e Avaliação Qualitativa

Pedro Demo (1999) fala da avaliação voltada para a comunidade, analisando seus aspectos qualitativos e quantitativos. Ambos são distintos, porém estão interligados no processo avaliativo. O primeiro é mais apto aos aperfeiçoamentos formais, enquanto o outro tem a vantagem de ser palpável, visível e manipulável. Dessa forma, a prática avaliativa é dialética e envolve instrumentos que se repelem e ao mesmo tempo se necessitam, pois “não faz nenhum mal a qualquer avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis” (1999 p.21).

O autor coloca em discussão a qualidade formal e política dizendo que também estão em aliança apesar de suas características incomum, afirmando que [...] “Uma não é inferior a outra, apenas, cada uma delas tem perspectivas próprias”. (DEMO, 1999, p.9). A formal está voltada ao aperfeiçoamento de tecnologias que instrumentaliza a capacidade do ser humano que pode ser mensurada pela ciência. A política, por sua parte, está ligada a conteúdo da vida humana, levando em conta o relacionamento do homem com a natureza ou consigo mesmo, interferindo assim na realidade histórica em que ele próprio busca tal qualidade.

Para o autor, a qualidade educativa não está associada a esforços nos estudos, mas sim a uma qualidade humana pautada na sabedoria e na ética de cada ser humano, somada à participação que envolve uma árdua conquista. “[...] Na qualidade não vale o maior, mas o melhor, não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregnação” (1999 p.18).

O autor afirma que a avaliação qualitativa de processos participativos acontece através da vivência e compromisso, permitindo análise, estudo e observação, pois assim o sujeito ganha a capacidade de auto avaliação visando sua autopromoção na vida social. Dessa forma, a participação é vista como foco central na avaliação participante, visto que o diálogo ganha um espaço para a crítica, autocrítica e contra

crítica quanto às pretensões políticas. [...] “A avaliação qualitativa, que sempre é também avaliação participante, supõe uma relação de consórcio político entre ambas as partes, de tal sorte que não há propriamente avaliador/avaliado, mas auto avaliação” (1999, p.41).

Demo, numa concepção dialética, diz que a avaliação é constituída por uma unidade de contrários que se mantém em processo e se transforma, afirmando que as realizações sociais são complexas e se afastam, mas se necessitam, descartando assim partes idênticas, pois entre as mesmas não há diálogo e sim monólogo.

O autor é a favor de uma postura transformadora, afirmando que está só será possível se o educador através do auto escrito “aceitar-se como opressor, como manipulador, como interventor” (1999, p.84), estando assim aberto às mudanças, se dedicando por inteiro a construir um caminho de desenvolvimento.

Avaliar é refletir, planejar e estabelecer finalidades e objetivos sobre a prática, se constituindo num processo em que educador e educando caminham em direção a uma mudança qualitativa onde se encontra a concepção dialética da avaliação centrada em políticas sociais, pesquisas participantes e educação popular, visando uma sociedade livre e igualitária.

Feita as considerações acerca das concepções de cada autor, agora passarei a apresentar conceitos e características sobre avaliação.

2.2 Matrizes Epistemológicas e a prática da Avaliação

A avaliação da aprendizagem escolar em vez de ser fragmentar, como mostra a base histórica, é preciso incentivar a interação do aluno no processo ensino-aprendizagem, onde um tem algo a ensinar para o outro, sendo a avaliação um elo entre a sociedade, as escolas e os estudantes. Neste contexto, Hoffmann (2005), afirma que avaliar num novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno, em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos, libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

Os diversos estudos abordados nos processos históricos em torno da avaliação apontam para algumas abordagens, as quais foram se constituindo como objeto de estudo. Luckesi (2008) afirma que a avaliação da aprendizagem no Brasil hoje se liga

a uma pedagogia dominante, que pode ser identificada como modelo social, liberal e conservador. Nesse sentido, compreender o processo de avaliação, torna-se necessário entender como a educação utiliza-se da avaliação, dentro de enfoques distintos, tal como descreve-se seguir.

2.2.1 Abordagem Tradicional

Esta abordagem fundamenta-se na crença de que o desempenho intelectual cada indivíduo definirá sua posição na sociedade. Deste modo, cabe a escola esse preparo intelectual e moral dos estudantes e a estes o esforço de aprender o quanto puderam e assim definir individualmente o seu lugar.

Quanto ao professor é a autoridade, pois detém o conhecimento. O aluno recebe toda essa informação de forma passiva, como verdade absoluta, excluindo qualquer possibilidade de diálogo. Tal prática exige do aluno uma repetição excessiva de exercícios sistemáticos a partir dos conteúdos ensinados.

De acordo Libâneo (1998), a avaliação da aprendizagem nesta abordagem é realizada pela verificação de provas escrita, exercício de casa, trabalhos, entre outros. O reforço se dará positivo ou negativo. O primeiro, por meio de notas altas e rótulos de estudioso, esforçado, interessado; o segundo, por meios de notas baixas e com expressões como: fraco, insuficiente, defasado. Assim, a responsabilidade de fracasso ou sucesso é sempre dos alunos.

Esse contexto avaliativo, se reduz apenas para atribuir nota ou conceitos aos estudantes. Retira toda a possibilidade de uma avaliação como ferramenta de desenvolvimento e de reflexão, tanto para o professor como para a escola.

2.2.2 Abordagem Escolanovista

Esta abordagem surge a partir das críticas a abordagem tradicional. Baseia-se na educação como processo interno e não externo, isto é, parte das necessidades e interesses individuais. Portanto, para aprender não basta ouvir, é necessário que o estudante uma relação pessoal entre o conhecimento e suas vivências.

Nesta modelo, o professor deixa de ser o centro e seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno. Neste sentido, os processos de ensino

visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos. Seria o aprender a aprender.

Na avaliação da aprendizagem, nessa abordagem, os esforços e os êxitos devem ser reconhecidos pelo professor. Uma avaliação voltada para valorizar os avanços, privilegiando a auto avaliação.

2.2.3 Abordagem Tecnicista

Esta abordagem chega ao Brasil entre 1960 e 1970, nomeada de “tecnicismo educacional”, a qual busca adaptar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Seu interesse é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, por meio de uma formação marcada pelo uso da técnica em detrimento do conhecimento. Neste caso o aluno é levado a memorização mecânica, sem estabelecer uma relação com o mundo do conhecimento, seus processos socioculturais.

Nesse contexto, o professor tem por função a transmissão da matéria e o domínio das técnicas de trabalho. Cabe a ele a responsabilidade pela eficiência e eficácia do ensino. Para Libâneo (1998), o professor é apenas o elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo a ele seguir competentemente os manuais já prescritos. Vale lembrar que seu papel é neutro e imparcial, ele é apenas um tecnocrata.

A avaliação da aprendizagem tem como objetivo verificar, no final do processo, se os alunos atingiram ou não os objetivos preestabelecidos, totalmente voltada para a produtividade em sala de aula. Deste modo, o foco da avaliação não está no sujeito que aprende nem nos seus mecanismos mentais e, sim, nos resultados já determinados. Para tanto, os alunos são testados frequentemente, reduzindo a um mero instrumento de controle do comportamento do aluno em relação aos conteúdos programáticos.

2.2.4 Abordagem Construtivista

Na visão construtivista a característica fundamental é a interação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento. Nessa relação, o professor é o elemento mediador da interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, cabendo a ele a função de criar as condições mais favoráveis à

aprendizagem. Assim, o ensino deixa de ser uma transmissão de conhecimentos, constituindo um processo didático-pedagógico que facilita a aprendizagem, favorecendo a construção de relações significativas.

Nesta abordagem o aluno é constantemente acompanhado, por ser a avaliação um processo contínuo e diagnóstico – diferente do sistema convencional de avaliação. Ele não é um simples acumulador de informações, mas sim o construtor do próprio conhecimento.

A avaliação é um processo contínuo e diário, propondo sempre ao aluno novas questões, novos desafios. O professor não se detém a avaliação com algum tipo de método classificatório, isto é, um momento terminal do processo educativo, mas sim em atividades diárias e dando atenção ao desenvolvimento do aluno. Torna-se, deste modo, um instrumento que busque melhores estratégias de ensino, passando a representar a busca incessante pela compreensão das dificuldades do educando e a dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2005, p. 19). Então, a finalidade do ensino e da avaliação da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno.

2.2.5 Abordagem Interacionista

A educação, nesta abordagem, é um processo de humanização dos seres humanos, inseridos em seus contextos sociais. Acredita que o conhecimento é construído nas interações com os objetos de conhecimento, resultante dos processos históricos, sociais e culturais em constante mudança. Então, a aprendizagem ocorre a partir da interação e no diálogo com o outro.

Libâneo assegura que:

a escola é vista como espaço mediador entre o aluno e o mundo e o mundo social adulto e desempenha esse papel pela transmissão e assimilação dos conteúdos culturais historicamente situados. Entretanto não se trata de o aluno recebê-los passivamente, nem se acredita que a assimilação seja uma atividade espontânea; o processo de transmissão/assimilação se dá pela relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno (1998, p. 71).

Deste modo, a avaliação é concebida como uma atividade permanente, isto é, o professor acompanha passo a passo do processo de ensino e de aprendizagem. Nessa abordagem, não mais centrada em notas ou conceitos, é possível analisar as trajetórias de aprendizagens vivenciadas pelos alunos, e a reflexão a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e, mais precisamente, pelo professor visando o crescimento do aluno e possibilitando a melhoria da educação.

A avaliação, nessa abordagem, deve cumprir algumas funções que se relacionam nesse processo. A função pedagógico-didática, avaliando o cumprimento sistematicamente dos resultados do ensino num processo global de transformação social; a função diagnóstica, sendo esta muito importante, já que possibilita identificar as dificuldades e os progressos dos alunos durante o período letivo; e por fim, a função de controle, determinando a análise dos resultados qualitativos, seja ela bimestral ou semestral, conforme a proposta da escola.

2.2.6 Abordagem Sociointeracionista

A abordagem sociointeracionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece a partir de um processo de troca coletiva. São processos internos do desenvolvimento mental que se desenvolve na interação do sujeito com objetos e na cooperação com o outro. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento.

Assim, a avaliação da aprendizagem tem como objetivo favorecer aos educandos o aprender e a se desenvolver com o compromisso de construir de uma sociedade mais justa e solidária. Para tanto, o conhecimento deve estar contextualizado no mundo que o cerca e de interesse para sua vida.

Para o educador, a avaliação auxilia e fornece elementos para a escolha do melhor caminho para ensinar, se a metodologia está de fato atingindo os educandos, superando a concepção tradicional de avaliar.

Como a abordagem sociointeracionista entende a aprendizagem como um fenômeno que ocorre no espaço relacional e dialógico com o outro, é imprescindível que a avaliação envolva alguns aspectos, como: o aluno com suas funções cognitivas e aspectos afetivos e os níveis de conhecimento (potencial e real); a visão do

professor no processo do deseja ensinar, suas expectativas e aspirações; a interação que ocorre entre ambos e o processo de ensino e aprendizagem incluindo a meta-avaliação²⁰ (avaliação de uma avaliação).

Diante do exposto, percebe-se que a avaliação pode ser vista em diferentes direções de acordo a sua concepção e objetivos. Porém, é essencial que a avaliação seja vista como um processo contínuo, provocando o desenvolvimento do educando e esteja a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupado com a educação como mecanismo de transformação social. Para Luckesi (2008) avaliar perpassa por três passos: o primeiro é conhecer o nível de desempenho do aluno de acordo a sua realidade; o segundo trata-se da qualificação, isto é, comparar a informação obtida com o que é importante no processo educativo; e o terceiro, é a tomada as decisões para atingir os resultados esperados.

A avaliação deve ocorrer sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho. Esse aspecto é processual, o que permite ajustes constantes para que o trabalho educativo tenha sucesso. Neste sentido, a avaliação escolar é um processo pelo qual se observa, analisa e interpreta um determinado fenômeno na construção do conhecimento, situando-o concretamente quanto aos dados relevantes e assim objetivando uma tomada de decisão em busca da produção humana.

A avaliação da aprendizagem é um mito com raízes históricas, em que o autoritarismo e o controle ainda assustam muitos educadores. Acreditar numa avaliação que prima pelo cumprimento didático-pedagógico, visando auxiliar e melhorar o ensino-aprendizagem, é um propósito essencial à educação.

Luckesi (2008) diz que a forma de avaliar é crucial para o projeto pedagógico, pois a partir dela o aluno conhece o valorizam os professores e a sua escola. Um quadro resumo baseado nas ideias do autor compara a concepção tradicional com a mais adequada aos objetivos contemporâneos, relacionando com suas implicações adotadas.

Tabela 12 – Comparação modelo tradicional e modelo Adequado.

²⁰ “Meta-avaliação é o processo de delinear, obter e aplicar informação descritiva e de julgamento — sobre a utilidade, a viabilidade, adequação e precisão de uma avaliação e sua natureza sistemática, competente conduta, integridade/ honestidade, respeitabilidade e responsabilidade social — para orientar a avaliação e divulgar publicamente seus pontos fortes e fracos.”(STUFFLEBEAM, 2001, p. 185).

Modelo tradicional de avaliação	Modelo adequado
<p>Foco na promoção – o alvo dos alunos é a promoção. Nas primeiras aulas, discutem se as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a promoção de uma série para outra.</p> <p>Implicação – as notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo o aluno passou.</p>	<p>Foco na aprendizagem - o alvo do aluno deve ser a aprendizagem e o que de proveitoso e prazeroso dela se obtém.</p> <p>Implicação - neste contexto, a avaliação deve ser um auxílio para se saber quais objetivos foram atingidos, que ainda faltam e quais as interferências do professor que podem ajudar o aluno.</p>
<p>Foco nas provas - são utilizadas como objeto de pressão psicológica, sob pretexto de serem um ‘elemento motivador da aprendizagem’. É comum ver professores utilizando ameaças como “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova!” ou “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer...”</p> <p>Implicação - as provas são utilizadas como um fator negativo de motivação. Os alunos estudam pela ameaça da prova, não pelo que a aprendizagem pode lhes trazer de proveitoso e prazeroso. Estimula o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento físico tenso (estresse).</p>	<p>Foco nas competências - o desenvolvimento das competências previstas no projeto educacional deve ser a meta em comum dos professores.</p> <p>Implicação - a avaliação deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos, mas também se torna necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem.</p>
<p>Os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados das provas e exames - eles se preocupam com as notas que demonstram o quadro global dos alunos, para a promoção ou reprovação.</p> <p>Implicação - o processo educativo permanece oculto. A leitura das médias tende a ser ingênua (não se buscam os</p>	<p>Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade - os estabelecimentos de ensino devem preocupar-se com o presente e o futuro do aluno, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, empregabilidade, interação, posicionamento, criticidade).</p> <p>Implicação - o foco da escola passa a ser o resultado de seu ensino para o aluno e não mais a média do aluno na escola.</p>

reais motivos para discrepâncias em determinadas disciplinas).	
<p>O sistema social se contenta com as notas - as notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da normalidade são bem vistos, não importando a qualidade e os parâmetros para sua obtenção (salvo nos casos de exames como o ENEM que, de certa forma, avaliam e “certificam” os diferentes grupos de práticas educacionais e estabelecimentos de ensino).</p> <p>Implicação - não há garantia sobre a qualidade, somente os resultados interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, automaticamente pressionados a agir da forma tradicional.</p>	<p>Sistema social preocupado com o futuro- já alertava o ex-ministro da Educação, Cristovam Buarque: “Para saber como será um país daqui a 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente”. Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar com o distanciamento educacional do Brasil com o dos demais países. É esse o caminho para revertermos o quadro de uma educação “domesticadora” para “humanizadora”.</p> <p>Implicação - valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.</p>

Fonte: www.periodicos.uniso.br Acessado em: 05/02/2018

Nesta análise deixa claro que é relevante ter presente uma avaliação consciente e atualizada, a qual conduza o professor a uma visão mais ampla e assim assumam realmente uma dimensão orientadora que permita ao estudante tomar consciência de seus avanços e dificuldades.

Diante das ideias apresentadas neste tópico é possível afirmar que na educação, seja ela enquanto reprodução ou transformação da sociedade, existem diversas maneiras de se conceber o ato educativo, bem como o papel da avaliação a ser desempenhada. Assim, para que a avaliação da aprendizagem escolar seja compreendida, faz-se necessário conhecer qual é o princípio filosófico que a escola obrigatoriamente adota nas suas ações.

2.3 Avaliação e suas Funções no Processo Educativo

Os autores que embasam esta pesquisa estabelecem relações entre perspectivas teóricas e práticas quanto à forma de avaliar. Existe um consenso em

torno de uma possível classificação entre as principais características e procedimentos de avaliação, pois possuem bases filosóficas, psicológicas e sociais que refletem na prática avaliativa que se desenvolve nas salas de aula. Dentre as principais, a avaliação pode ser diagnóstica, formativa e somativa.

Descreve-se, portanto, cada uma para melhor compreensão, embora não estejam dissociadas do seu objetivo inicial.

2.3.1 Avaliação Diagnóstica:

Uma avaliação diagnóstica identifica o momento de situar as aptidões iniciais, as necessidades, os interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos, sendo antes de tudo detentora das dificuldades dos alunos para que o educador possa conceber estratégias de ação para superá-las. Segundo Luckesi, a avaliação diagnóstica prima por instrumentos de intervenção, visando melhorar a aprendizagem. Para Luckesi (2008, p. 09), “[...] para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”. Dessa forma:

a avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los. (HAYDT, 1995, p. 16-17).

Como visa detectar pré-requisitos para ampliar as experiências de aprendizagem que ocorrerão ao longo do ano letivo, o professor tem como função planejar e/ou replanejar suas ações, em função dos resultados apresentados pelos educandos.

Através da Avaliação Diagnóstica, busca-se:

investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam, o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação”. (HOFFMANN, 2008, p. 68)

Este tipo de avaliação tem como base o conhecimento do aluno, suas estratégias e experiências pessoais para identificar suas dificuldades e necessidades, possibilitando ao professor uma visão mais ampla do processo de aprendizagem. Então, pode ser realizada no inicial, durante e até mesmo no final de um determinado período da aula, da unidade e assim por diante. Cada uma tem função diferente. No início é utilizada para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja, uma sondagem; durante o processo de ensino aprendizagem, traz informações sobre o avanço dos alunos e se seus procedimentos estão adequados. E por fim, a realizada no final, a qual visa avaliar os resultados.

Luckesi afirma que:

para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista". (LUCKESI 2008, p.82).

Em resumo, a avaliação diagnóstica identifica a realidade de cada educando, verificar se apresenta habilidades ou não e identificar as causas das dificuldades recorrentes na aprendizagem. Além de ser possível rever a ação educativa para sanar os problemas.

2.3.2 Avaliação Formativa:

Uma avaliação formativa ou processual tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem. Este tipo de avaliação incorpora o ato de ensinar e integrar na ação de formação, isto é, contribuir para melhorar a aprendizagem, pois informa ao professor sobre o desenvolvimento da aprendizagem e ao aluno sobre os seus fracassos e sucessos, permitindo analisar situações, reconhecer e corrigir seus erros nas suas tarefas.

Nesse sentido “a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores” (BLOOM apud HAYDT 2000, p.18). Nesse aspecto:

a finalidade da avaliação, ao desencadear estudos, não é assim, a de simplesmente observar se os alunos apresentam ou não condições de “dar conta” das propostas delineadas, ou perceber, de início, os que apresentam mais ou menos dificuldades em determinada área. Mas a de conhecê-los cada vez melhor, tateando em busca de questões que verdadeiramente os provoquem a agir, à escuta de suas próprias questões, propondo em conjunto situações que lhes sejam verdadeiramente problemáticas a ponto de lhes despertar a atividade, a curiosidade [...] (HOFFMANN, 2009, p. 86).

A avaliação mediadora está focada no processo e não nos resultados. Corroborando com as premissas, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL. 2013), normas orientadas da educação, busca orientar as escolas quanto a avaliação pedagógica da seguinte forma:

a avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. (BRASIL. 2013, p. 123).

Na visão de Hadji (2001), a partir do momento que informa, a avaliação é formativa. A avaliação torna-se formativa na medida em que “[...] se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. (HADJI, 2001, p. 20). E acrescenta que “[...] uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. Para facilitar o próprio processo, basta-lhe informar os atores do processo educativo”. (HADJI, 2001, p. 20). Deste modo:

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros. (HADJI, 2001, p. 20).

Para o professor, este tipo de avaliação permite detectar e identificar suas deficiências em sua prática pedagógica, podendo reformulá-las sempre que necessário e assim ampliar plenamente os objetivos propostos para que os alunos alcancem uma aprendizagem de qualidade, ou seja, permite organizar o trabalho com base nas necessidades de cada um. Nesse sentido a avaliação é um instrumento de controle da qualidade, tendo como maior objetivo um ensino de excelência em todos os níveis.

2.3.3 Avaliação Somativa:

A avaliação somativa é pontual, pois acontece no final de um processo educacional com o objetivo de determinar o nível de domínio dos conteúdos a partir do somatório de uma ou mais sequências de um trabalho de formação. Portanto, além de informar, situa e classifica. Tal postura é condenada por Jussara Hofmann. Em uma análise de posturas adotadas por professores (classificatória ou mediadora), ressalta que a avaliação classificatória tem como função:

corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas ou erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação em cada série ou grau de ensino... (2009, p.95).

É através deste tipo de avaliação que são fornecidos aos alunos os níveis de aprendizagem alcançado, o chamado feedback. Tem como objetivo a comparação dos resultados obtidos a partir da atribuição de notas, classificando o aluno se ele será aprovado ou reprovado e está ligado a noção de medir. É nesse contexto que a avaliação somativa atende a uma demanda da sociedade pautada em provas documentais de aprendizagem. Para Haydt:

medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso e números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (2005, p. 9).

Os sistemas educacionais, tem se respaldado na avaliação somativa com a pretensão de verificar aprendizagem através da quantificação. Este tipo de avaliação presume que se aprende do mesmo modo, nos mesmos momentos, além de evidenciar competências isoladas, excluindo aqueles com maior dificuldade do processo de escolarização.

A análise destas diferentes modalidades de avaliação pode-se concluir a partir do que foi apresentado a existência de duas concepções de avaliação: a tradicional e a democrática. A primeira, avaliação como medida, que examina e classifica. A segunda estabelece uma relação de parceria e mediação entre aluno e professor, a fim de contribuir para a evolução da aprendizagem. É um processo contínuo, dinâmico e sistemático, o qual deve auxiliar o professor a redimensionar as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

Para tanto, para garantir ao educando a efetiva aprendizagem, a avaliação não deve ser feita isoladamente, mas sim estar atrelada continuamente ao processo de ensino-aprendizagem.

2.4 Modelo Tradicional de Avaliação: Avaliar x Medir

Por muito tempo, a avaliação da aprendizagem escolar esteve pautada na seleção e na classificação de alunos. Embora muitos estudos e discussões geradas sobre a avaliação no cotidiano escolar, ainda predomina é a classificação dos alunos em bons ou maus, punindo os alunos tidos como “maus” e premiando os “bons”. Conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem tem sido associada à execução de provas ao final de um processo pedagógico, com a finalidade apenas de medir o conhecimento adquirido pelo estudante num determinado recorte do tempo.

Hoffmann (2009, p. 13) diz que:

percebo, em contato com os professores que o “fenômeno avaliação” é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação.

Nessa perspectiva, o resultado das provas é determinante do processo, ao invés da verdadeira aprendizagem. As definições de avaliar estão ligadas aos

instrumentos avaliativos, como fazer prova, trabalhos entre outras definições, ao contrário de do ato de avaliar como melhoria da qualidade de aprendizagem.

Luckesi (2008) aponta que a avaliação historicamente esteve ligada a pedagogia de exames. A preocupação nesse modelo está em aprovar ou reprovar. O autor afirma que:

pais, sistema de ensino, profissionais de educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/ aprendizagem.

A dicotomia entre o ato de avaliar e a concepção de provas e exames faz com que as avaliações, mais com o intuito de punir e não como instrumento que auxilia o processo de ensino e aprendizagem, seja um excelente fator para manter a atenção dos alunos. Mas uma atenção pelo medo de reprovar e não porque estes são significativos para sua aprendizagem. Hoffmann (2009, p.12) argumenta que:

muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos.

Nesse processo avaliativo a aprendizagem está em segundo plano, perdendo sua função. A nota então ganha força, em que aluno se classifica quantitativamente. A nota é o demonstrativo do ensino e aprendizagem. Ela apresenta, na visão de muitos, a qualidade não real de que o aluno aprendeu e que o professor ensinou bem. Nesta perspectiva o aluno que não consegue uma boa nota é rotulado, excluído do que se considera padrão.

Dois pontos devem ser analisados quando falamos em avaliação: aprendizagem e a avaliação do professor. Há uma ligação intrínseca entre esses dois fatores. Se o educador não está familiarizado com o exercício do auto avaliação e a

avaliação dos seus alunos não terá condições de ensinar bem, assim como não avaliará bem seus estudantes. Um professor munido de compreensão permitirá a contestação da avaliação usualmente presentes nas escolas, ainda com raízes em suas experiências passadas; um processo avaliativo com ensino e aprendizagem em que o objetivo não é o pleno desenvolvimento de todos.

O professor deve compreender a avaliação como recurso de orientação da sua prática educativa, pautada na construção do conhecimento e não como mecanismo de exclusão e seleção dos educandos. De acordo Haydt,

a forma de encarar e realizar a avaliação reflete a atitude do professor autoritário e inseguro poderá ver na avaliação uma arma de tortura ou punição para alunos apáticos ou indisciplinados. Por sua vez, um professor que seja sério e responsável seguro de sua prática docente, que orienta as atividades de aprendizagem dos alunos, colaborando com eles na construção do conhecimento tenderá a encarar a avaliação como uma forma de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos e como indicador para o replanejamento de seu trabalho docente. Nessa perspectiva, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem, e o professor a aperfeiçoar sua prática pedagógica. (1994, p. 57).

É necessário ressaltar que a escola também não está isenta do processo avaliativo. Ela tem papel fundamental na orientação de seus professores sobre a avaliação. É dela a função de promover e intensificar práticas que visam o desenvolvimento de forma significativa para uma melhor aprendizagem. Porém, se a escola apresenta como um processo pronto e acabado, submetida a imposições normativas cabendo ao professor apenas a reprodução, contribuirá para a inércia e manutenção das relações verticais, que nada contribui para o crescimento dos sujeitos frente a atividade que devem executar.

Todo o processo avaliativo passa por discussões, não apenas teórica de como deveria ser ou porque não consegue ser diferente, mas experimentar outros usos da avaliação que assistam à aprendizagem dos alunos. Dada a centralidade da avaliação na realidade escolar, alguns cuidados na forma de ensinar e desenvolver o trabalho pedagógico se torna importante discutir, contestando e problematizando com seus pares: todos os profissionais da educação.

2.5 Modelo de Avaliação como Processo: Avaliar x Construção do Conhecimento

Ao contrário do modelo citado anteriormente, um modelo ultrapassado como instrumento de classificação e rotulação dos alunos entre os bons, os que não tem jeito e os dão trabalho, atualmente a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os alunos avançarem.

A análise histórica dos processos de avaliação permite a compreender as atuais práticas avaliativas. A prevalência de avaliação que apenas classificam o aluno a partir de verificações pontuais mostra-se incoerente com toda a produção científica discutida atualmente. Entender como se processa a construção do conhecimento, bem como o processo avaliativo, implica que os educadores e a escola revejam seus papéis e suas práticas.

A avaliação, e a práxis pedagógica como um todo, devem permitir que o aluno assuma um papel ativo, estimulando suas potencialidades e atendendo as suas necessidades adequadamente. Em se tratando de avaliação da aprendizagem, a finalidade não se resume mais em registro do desempenho escolar, mas de uma observação contínua do processo de ensino/aprendizagem com o objetivo de melhorar o desenvolvimento em suas individualidades. Portanto, o propósito nesse modelo de avaliação é nortear as metodologias e não o inverso.

De acordo Hoffmann (2001) existe alguns princípios básicos, “as setas do caminho”²¹, apontam os rumos de uma avaliação promotora de avanços dos alunos.

Tabela 13 - Princípios essenciais da avaliação mediadora.

DE	PARA
Avaliação para classificação, seleção, seriação.	Avaliação a serviço da aprendizagem, da formação, da promoção da cidadania.
Atitude reprodutora, alienadora, normativa	Mobilização em direção à busca de sentido e significado da ação.

²¹ O livro “Avaliar para promover – As setas do caminho” apresentam os cinco princípios essenciais da avaliação mediadora no sentido da efetiva promoção da aprendizagem e das múltiplas dimensões do fazer avaliativo. Estabelecendo relações entre uma concepção dialética de avaliação e os caminhos de aprendizagem, Jussara desenvolve fundamentos teóricos e ilustra, com exemplos práticos, temas como a mediação, a questão do tempo em avaliação, a elaboração de testes, a correção das tarefas avaliativas, as ações de intervenção, os registros de avaliação e outras questões.

Intenção prognóstica, somativa, explicativa e de desempenho.	Intenção de acompanhamento permanente de mediação e intervenção pedagógica favorável a aprendizagem.
Visão centrada no professor e em medidas padronizadas de disciplinas fragmentadas.	Visão dialógica, de negociação, referenciada em valores, objetivos e discussão interdisciplinar.
Organização homogeneizada, classificação e competição.	Respeito às individualidades, confiança na capacidade de todos, na interação e na socialização.

A avaliação como vem se desenhando nas novas exigências legais, apresentam encaminhamentos para uma organização metodológica voltada para as individualidades, respeitando tempos e percursos da aprendizagem.

Nesse contexto, o educador terá um papel dinâmico no ensino. Afinal, o educador é que assume a linha de frente na educação escolar. É através dele que a educação, gera consequências significativas e importantes nas conquistas do educando. Este é, portanto, sujeito do processo educativo e o educador assume o papel de mediador, amparado por uma prática que leve à autonomia, viabilizando assim uma participação democrática dos indivíduos.

Diferentes autores propõem novas práticas no campo da avaliação. Embora utilizem diferentes conceitos, apresentam intencionalidades semelhantes. Destacam a avaliação processual, formativa, mediadora em contraponto ao padrão de medida tradicionalmente visto até o século XX. No entanto, o grande salto na qualidade da avaliação só aparece no século XXI, quando não só os alunos estão sendo avaliados, mas também a escola, o professor, a direção. A avaliação, deste modo, passa a estar serviço da aprendizagem, deixando de ser controladora e autoritária. E nesse contexto o professor se sensibiliza e entende que somente com a atualização, a vivência e a prática conseguirão desempenhar seu papel com excelência.

Hoje, avaliar significa acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando (observar, investigar, refletir e agir), bem como intervir pedagogicamente para promover a aprendizagem de todos. “Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político” (HOFFMANN, 2003, p.22). Sob essa perspectiva, tanto educador como educando são

aliados na construção de resultados satisfatórios da aprendizagem. Luckesi ressalta que:

o professor, na medida em que está atento ao andamento de seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro da sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço (2008, p.83).

Percebe-se então, o alcance da avaliação nesse processo dialógico e cooperativo entre professor e aluno. Segundo Hoffmann, (2001, p.78), a “relação professor e aluno, via avaliação, constitui um momento de comunicação para os dois sujeitos, em que cada um deles estará interpretando, observando, propondo, revendo, e refletindo sobre o conteúdo, os procedimentos, enfim, a efetivação da aprendizagem”.

Nessa relação pedagógica, permite ao professor a revisão e retomada metodológica, bem como a visualizar o percurso de sua ação, a partir da análise dos resultados de suas ações e dos interesses e necessidades de cada aluno. “A avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação.” (LUCKESI, 2008, p.165). Ao avaliar a aprendizagem do aluno, o professor avalia a sua própria competência.

Hadji afirma que, “O avaliador está presente para auxiliar o aluno a progredir” (2001, p. 62), para “permitir a cada um tornar-se excelente...” (2001, p.63). Para que isso aconteça as práticas avaliativas devem estar focadas na intervenção pedagógica. O autor distingue três momentos em que a avaliação deve acontecer: primeiramente antes da ação de formação, a avaliação prognóstica que permite ajustar o que foi planejado e as necessidades do educando e este momento está centrado no aluno. Depois durante a ação de formação, a avaliação formativa contribui para uma regulação eficiente do processo ensino-aprendizagem-avaliação, centrando-se nos processos e nas atividades. E finalmente, após a ação de formação, a avaliação somativa ou cumulativa pretende verificar se as aquisições foram feitas. Agora centrando-se nos resultados e produtos, sua função é de certificação. Lembrando que a avaliação somativa ou cumulativa, tratada nesse contexto, além de verificar também tem função prognóstica, pois estimula o aluno e o professor a superaras dificuldades e efetiva a construção do conhecimento.

Todo esse processo a avaliação traz em seu bojo intenção formativa, que segundo Hadji “é um apelo a que se articule melhor as duas atividades de avaliação e de formação, fazendo de uma o auxiliar eficaz da outra”. (2001, p.66).A ideia da avaliação formativa leva “o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizaras aprendizagens” (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Neste ponto de vista o educador tem a função acolher e incluir o aluno em sua totalidade. Na avaliação formativa o aluno toma consciência de seu próprio processo de aprendizagem, assumindo assim um papel ativo no processo avaliativo. Cada um com seu ritmo de aprendizagem diferente. O educador deve estar atento a isto, pois deve acompanhar e observar atentamente para constatar se pode avançar ou não com os conteúdos aplicados. Segundo Hadji,

a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação e de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! (2001, p.21).

Assim sendo, o enfoque avaliativo está no aspecto formativo do aluno, a aprendizagem é o foco principal. Muito embora, isto requeira do educador uma postura de mudança em suas práticas. Perrenoud (1999, p.10) coloca que “nada se transforma de um dia para outro no mundo escolar, que a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e sobretudo nas mentes, para que uma ideia possa se impor rapidamente”. Mudança nas práticas implica, segundo Hadji “mudanças das mentalidades condicionadas por fatores de ordem ideológica e social “(2001a, p.23).

Entretanto, a escola muda lentamente. Mas é fundamental acreditar, pois o entendimento, a inquietação e a insatisfação impulsionam o avanço para uma direção, ainda que seja, no momento, sonhada.

2.6 A Construção de Uma Nova Prática Avaliativa

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente da prática pedagógica, pois acompanha o passo a passo do processo de ensino e aprendizagem. No contato direto entre professor e aluno é possível constatar progressos, dificuldades e, também, reorientar o trabalho docente. Então, é assim uma tarefa complexa, porém o ponto de partida na busca da construção do saber.

Dentro de uma concepção pedagógica contemporânea, a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Não se reduz a concepções classificatórias na realização de provas e atribuições de notas.

Nesse contexto, o avaliador, nas últimas décadas principalmente, assume uma grande responsabilidade com esses novos moldes. Sua conotação se amplia e desloca no sentido de mudança da prática, porém reside aí uma grande dificuldade por parte do professor pelo apego às ideias tradicionais da avaliação classificatória e seletiva.

No pensamento de Vasconcellos (1998), o processo de mudança da prática educacional envolve três aspectos a serem observados pelos professores: a dificuldade de alterar a prática, o papel da reflexão e a perspectiva de construção de umas práxis transformadoras, destacando a questão da participação do professor como sujeito. Porém, muitos professores não entenderam como devem ser feitas as avaliações de seus alunos, partindo para o extremismo da avaliação somativa. Os novos regimes escolares imprimem mudanças no processo de ensino/aprendizagem e conseqüentemente o avaliativo, daí a dificuldade em incorporar e compreender a concepção de uma avaliação mediadora.

Um professor deve estar preparado, investir na sua formação. Um professor mal preparado não terá condições de avaliar seus métodos, nem tampouco seus alunos. Segundo Hoffmann (2009, p.12), a forma de avaliação utilizada pelo professor é caracterizada através do reflexo dele como aluno, assim ela define que para a avaliação:

é necessária a tomada de consciência dessas influências para que nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “ressignificado” para a avaliação e desmitificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.

Nessa perspectiva, mudar é preciso e necessário para este século. Mudar as posturas diante do ensino; os paradigmas pré-existentes; as experiências vivenciadas no passado; deste modo, torna-se um desafio "aprender a aprender", "aprender a ser" e "aprender a fazer" (Delours, 2000, p. 89-99) o processo ensino-aprendizagem no interior das salas de aula.

Para Freire (1997, p. 44) numa prática transformadora:

não é apenas preciso mudar, o que, porém exige paciência, uma paciência que eu chamo de impaciente, que exige também conhecimento, humildade e uma pressa não demasiada apressada, quer dizer, você tem que viver um tempo em que você corre e anda também, anda quando pode, corre quando pode.

O problema reside que, mesmo que com um olhar fragmentado, o professor tem consciência do que é o processo avaliativo, porém tem medo da avaliação. Medo do olhar do outro, de ser avaliado, criticado no seu fazer pedagógico.

Por sua vez, um professor que deseja ser um profissional seguro e competente de sua prática docente, que estabelece como premissa a inclusão dos alunos, que orienta e participa na construção/reconstrução do conhecimento, tenderá a encarar a avaliação como um processo mediador, no sentido de favorecer uma análise qualitativa e replanejamento de seu trabalho docente.

É preciso considerar que toda reflexão se baseia no campo da subjetividade, sendo que os obstáculos para a mudança estão tanto no campo subjetivo como no objetivo. Então o despertar do professor perante uma avaliação transformadora requer, além do conhecimento da realidade, uma nova intencionalidade e um novo plano de ação. Para isso necessita articular o convencimento e a intervenção: a primeira é a mobilização inicial do professor como sujeito e a segunda é a ação diante da mediação. Isso só será possível se acreditar e assumir com compromisso sua verdadeira função: ensinar e assim proporcionar a efetiva formação da cidadania de seus alunos.

Portanto, isto quer dizer que o professor pode fazer a diferença no uso das avaliações nas escolas, e ainda, ser agentes transformadores e pesquisadores de saberes da prática docente.

Sem dúvida discutir a forma como vem sendo tratada e desenvolvida a avaliação da aprendizagem é ponto relevante dessa pesquisa, e, a partir desses

pressupostos passo a analisar o contexto metodológico e o desenvolvimento ápice dessa investigação.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO – EXPLORAÇÃO DA REALIDADE NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

(...) o homem é, por natureza, um animal curioso. Desde que nasce interage com a natureza e os objetos à sua volta, interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive. Apropria-se do conhecimento através das sensações, que os seres e os fenômenos lhe transmitem. A partir dessas sensações elabora representações. (FONSECA. 2002, P. 12)

O marco teórico apresentado, descreveu as proposições relacionadas à avaliação da aprendizagem, com as principais características e conceitos dessa prática desde o modelo tradicional, enraizado nas práticas pedagógicas atuais, até as novas propostas avaliativas, bem como as mudanças ocorridas na política educacional num contexto mais abrangente, envolvendo a prática do professor e da escola.

Este capítulo abrange os enfoques epistemológicos, a metodologia de pesquisa, as técnicas de pesquisa usadas para investigação com o objetivo de embasar a análise dos resultados.

Destaca ainda, as características dos sujeitos envolvidos na pesquisa, as características da escola in loco que será o campo de pesquisa, e relata os procedimentos da coleta e análise de dados dessa pesquisa.

3.1. Enfoque Epistemológico da Investigação

Este estudo reside em analisar o processo avaliativo, deste modo o método escolhido deve dar conta da pesquisa em questão. Porém, antes de iniciar este tópico é necessário estabelecer alguns conceitos, os quais embasarão o desenho de tal pesquisa.

Segundo Gil (2008, p. 26), pesquisa é definida como o

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Por ser a pesquisa científica um processo de investigação minuciosa, deve conter objetivos bem definidos, pois esta exige rigor, seriedade e método. Nesse contexto, Minayo (2002) considera que:

[...] o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam (p. 24-25).

A pesquisa científica explora a realidade estabelecendo relações de causa e efeito e, a partir dos dados e resultados obtidos, se aplica o conhecimento. Porém, para iniciar uma pesquisa deve existir uma pergunta, uma dúvida que se quer uma resposta. Assim, pesquisar é procurar respostas. Não basta ter o desejo de conhecer o objeto de estudo, é fundamental ter conhecimento do assunto a ser pesquisado. Portanto, ao elaborar um projeto de pesquisa, devemos levar em consideração o desenvolvimento do método científico.

Para Fonseca (2002), *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. Corroborando com a definição, Gil (2008, p. 8) apresenta o método como um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.”

Então a investigação científica produz o conhecimento científico a partir dos procedimentos adequados, sendo este fundamental para validar as pesquisas e os resultados serem aceitos. Partindo dessa premissa Fonseca (2002, p. 11) expõe que:

o conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público.

Nesta abordagem, é primordial buscar autores que respaldam sua pesquisa, propondo uma investigação desenvolvida de forma organizada e sistemática, a partir de um planejamento previamente estabelecido pelo pesquisador. O planejamento estabeleceu os caminhos a serem percorridos na investigação do objeto de estudo, sendo este exploratório e descritivo.

Esta pesquisa é bibliográfica/exploratória, por apresentar um referencial teórico de autores que discutem a avaliação da aprendizagem em vários aspectos; procura conhecer as contribuições relacionadas à avaliação no contexto do ensino aprendizagem, além de justificar toda a fundamentação teórica, bem como sua relevância da própria pesquisa.

É também descritiva-analítica, surgida inicialmente na Antropologia e na Sociologia, pois envolve a análise documental, estudo de campo e levantamento de dados. Segundo Gil (2008, p. 28) “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” Uma das características desse estudo é a utilização de técnicas de coletas padronizadas. Para tanto, essa investigação envolveu os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários com questões abertas aos sujeitos que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, entrevistas por amostragem dessa clientela, coleta de dados em documentos disponibilizados pela secretaria de educação municipal e sites oficiais, e documentos da própria escola in loco necessários, e que possibilitarão uma melhor compreensão dos apontamentos em investigação.

Para melhor operacionalizar a pesquisa será dividida em etapas específicas, porém inter-relacionadas: a primeira mais exploratória; a segunda mais sistemática na coleta dos dados; e a terceira entrevista com professores; a quarta uma análise de e

interpretação de dados de forma mais ordenada. As etapas serão construídas da seguinte forma:

- Revisão da literatura para aprofundar os conhecimentos sobre a temática e proporcionar uma fundamentação teórica sobre o tema trabalhado;
- Observação da realidade que se pretende investigar;
- Entrevista/questionário com professores observados;
- Análise dos instrumentos da avaliação da aprendizagem;
- Discussão dos dados coletados.

Como estratégia metodológica, primeiramente será feita uma busca de fontes bibliográficas, para que possam inicialmente gerar uma reflexão e uma análise das reais funções do ato avaliativo, bem como as diferenças entre os tipos de avaliações abordadas por vários autores. A pesquisa bibliográfica,

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A segunda etapa será a da observação da realidade e definição do problema que se pretende investigar, com o objetivo de verificar as dificuldades, as carências e as necessidades do tema em destaque, para que se aprofunde o estudo. Posteriormente para se chegar ao resultado ou comprovação do dado, utilizarei a entrevista a qual representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em pesquisas qualitativas. Portanto, a realização de entrevista com os professores terá como finalidade “permitir a captação imediata e coerente de informação desejada [...]” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p.34). Investigando assim, a prática avaliativa de professores e sua relação com o educando diante desse processo. Tal procedimento possibilitará atribuir significado à realidade do indivíduo.

Finalmente, corroborando com os dados qualitativos, a análise documental complementa as informações obtidas por outras técnicas de coleta, uma vez que “os documentos constituem também uma fonte poderosa, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p.39). Bem como a discussão dos resultados, amparada pelo embasamento teórico dos autores citados anteriormente. Fonseca (2002) aponta que:

a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Sendo assim, a obtenção de dados descritivos conseguidos no contato direto do pesquisador com a situação analisada, possibilitará definir e sintetizar a temática deste estudo.

3.2 Tipos de estudo e sua Justificação

Para este estudo será utilizada a pesquisa de campo, de caráter qualitativo. O motivo da escolha desta metodologia se deve ao fato de que este tipo de pesquisa apresenta uma série de vantagens, já que pode recorrer a alguns conhecimentos e experiências pessoais no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Este método tem por objetivo a análise de seu objeto de estudo, seus objetivos e as aplicações do método qualitativo.

“o método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2008, p.57).

A autora lembra que as abordagens qualitativas se destacam nas investigações científicas de grupos, sendo as mais adequadas no estudo dos atores sociais. O

método qualitativo é empírico e sistematicamente progressiva do conhecimento até que a compreensão da lógica interna do grupo seja desvelada.

A pesquisa qualitativa proporciona um aprofundamento da compreensão a partir dos aspectos da realidade para explicar os porquês dos fatos. Dentre os métodos mais eficazes, a entrevista permite trazer dados da realidade, inserindo-se assim no contexto social do entrevistado. Este método oportuniza a conversa face a face, com o objetivo de “mapear e compreender o mundo da vida dos responsáveis”, isto é, fornece dados básicos para “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações” na relação entre os atores sociais e seu contexto específico. (MINAYO, 2008).

Gil (2008, p. 121) define questionário como:

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

Sob este enfoque a aplicação de questionários permitirá diversas vantagens já que:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p. 122).

A utilização dos aspectos qualitativos, se deve ao fato de que a garantia do mergulho em profundidade no tema avaliação da aprendizagem, possibilitará estabelecer limites e riscos desta pesquisa a partir da coleta de dados.

Mesmo sendo de caráter exploratório, a pesquisa faz um levantamento bibliográfico de autores que abordam a temática; entrevistas e questionários estruturados para os professores, coordenadores e diretora; e análise de dados em documentos específicos da temática.

Essa pesquisa também tem caráter descritivo, pois como aborda Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de

determinada população. Assim, essa pesquisa descreve como acontece o ato avaliativo dos sujeitos que atuam na modalidade de Ensino Fundamental I na Escola Eduardo Martini em Serra do Ramalho - BA. Será realizada através de pesquisa de campo e os apontamentos levantados no referencial teórico e nas perguntas de investigação oriundas da problemática levantada por essa pesquisa.

No entanto, não pretendo esgotar todas as possibilidades, mas sim abrir caminhos para novos estudos acerca dessa temática. Mesmo com tantos debates e discussões não se esgota nessa pesquisa.

3.3 Triangulação Metodológica: Descrição e Justificativa do Tipo de Desenho da Investigação

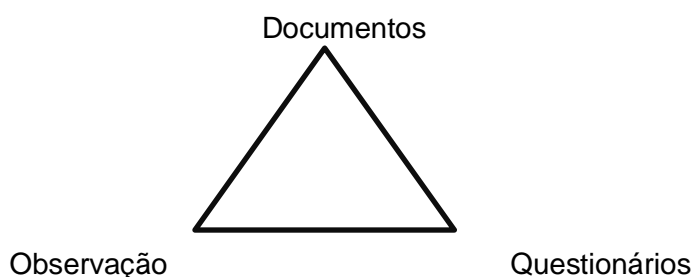
Esta pesquisa compreende a articulação de algumas técnicas que corroboram para o levantamento de informações, as quais dizem respeito a avaliação da aprendizagem. Prioritariamente qualitativa, esse estudo busca instrumentos que validem os resultados esperados.

Para análise de dados a estratégia metodológica é a triangulação dos dados coletados da observação, entrevista/questionário aberto e análise documental. Isso para uma maior validade dos dados, bem como uma inserção aprofundada no contexto da pesquisa (fatos, falas e ações dos sujeitos).

Minayo (2010) relata que a triangulação é uma técnica que possibilita combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista. É, nesse sentido uma alternativa para construir coerência e coesão nas pesquisas e assim produzir um conhecimento científico, oferecendo veracidade aos dados coletados.

O desenho metodológico nessa pesquisa traz como determinantes as observações - questionários/entrevista - análise de documentos.

Figura 2 – triangulação – o desenho da investigação.



A defesa de uma pesquisa consolidada na triangulação proporciona a análise do objeto de estudo em diversos, bem como as necessidades de recortes e ângulos para não limitar e restringir o resultado a só perspectiva. Deste modo, a construção de uma metodologia firmada na triangulação trará múltiplos olhares que se complementam, mas que também se firma no eixo qualitativo.

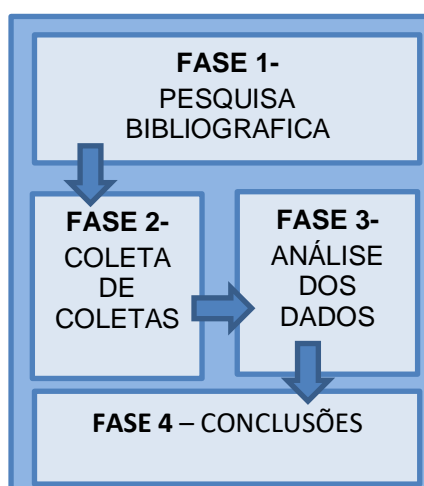
Portanto, esse modelo metodológico vem com o propósito, a partir da triangulação, buscar responder o problema da investigação em uma análise consoante os objetivos lançados apriori e dessa forma responder as perguntas que deram início a investigação sobre a avaliação da aprendizagem.

Como a pesquisa de campo necessita estar embasada, o referencial bibliográfico foi o primeiro passo de toda a investigação. Minayo (2010, p. 97-98) relata que as pesquisas bibliográficas “caracterizam-se como uma ordenação da realidade empírica[...]; um exercício de crítica teórica e prática[...]; um caráter disciplinar e operacional. A pesquisa bibliográfica é capaz de projetar luz e permitir uma ordenação da realidade empírica. O referencial teórico remete a uma das fases da pesquisa de campo.

Pós referencial, determina-se os procedimentos a serem empregados na coleta de dados e na definição da amostra, que tem por objetivo entender o fenômeno pela própria concepção do pesquisador e não somente o relato de um participante da pesquisa.

E finalmente, faz-se necessário estabelecer as técnicas de registro, bem como as que serão empregadas na análise dos dados obtidos, para o pesquisador seja capaz de propor uma reflexão crítica, a qual sirva para nortear futuras investigações.

Figura 03 – Etapas da pesquisa.



Todas as etapas descritas possibilitam a validade, confiabilidade e precisão. Do ponto de vista operacional, a utilização de observação, questionário/entrevista e dos documentos viabiliza um estudo aprofundado da temática em questão.

A observação com caráter sistemático favorece uma melhor compreensão das contradições vivenciadas no contexto da sala de aula, sendo assim tem papel significativo pois “nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (GIL, 2008,p.100).

A entrevista e o questionário, ao lado da observação, junto aos sujeitos que atuam nas series iniciais na Escola Eduardo Martini, em Serra do Ramalho no estado da Bahia, constitui algumas técnicas alternativas de coleta de dados não documentados sobre o tema. De acordo Gil (Idem, p. 108) “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.”

Assim como a entrevista, o questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas [...] (GIL, 2008, p. 121). Além de apresentar uma série de vantagens. O autor destaca da seguinte forma:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

A observação, a entrevista e o questionário têm em comum o fato de serem aplicadas diretamente aos sujeitos investigados. No entanto, a pesquisa documental os dados são obtidos de forma indireta. Através da busca nessas fontes no interior da escola estudada, sites oficiais, nacionais e internacionais traz informações as quais comprovam os dados, creditando essa pesquisa. “Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas” (GIL, 2008, p. 147).

Sendo assim, a escolha desse tipo de investigação, os objetivos e as técnicas que foram utilizadas são relacionadas as questões levantadas na problemática nesse estudo. As discussões aqui geradas sobre avaliação da aprendizagem têm como ponto de partida uma escola do município, podendo se expandir para as demais instituições.

3.3.1 Validação de Instrumentos

A validação é um processo de examinar a precisão a construção e aplicabilidade daquilo que se está estudando. Tem como finalidade verificar se o instrumento é adequado para tal atividade. Nesse contexto, para a aplicação das entrevistas e questionários, foram elaboradas questões abertas, pautadas nos objetivos propostos na pesquisa e analisada por três doutores na área de educação, proporcionando algumas contribuições e sugestões no intuito de qualificar os instrumentos.

A primeira validação foi realizada pelo professor Dr. Marcio Wendel Coêlho, Coordenador do curso e Orientador da Tese, estruturando e acrescentando dados necessários para o estudo sobre avaliação da aprendizagem. É Licenciado em Pedagogia pela UNISA - Universidade de Santo Amaro/SP, Especialista em Gestão Escolar com Ênfase em Psicologia Escolar pela UNISA - Universidade de Santo Amaro/SP, Especialista em Pedagogia Hospitalar pela UNISA - Universidade de Santo Amaro/SP, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana - Assunción/PY, Doutor em Ciências da Educação pela UAA - Universidad Autónoma de Assunción/PY, Doutor em Ciências da Saúde & Psicanálise Clínica pela Open University International de Buenos Aires/Ar e Pós Doutor em Neuropsicologia Clínica Hospitalar pela Universidade da Colúmbia Britânica em Vancouver/Canadá.

A segunda validação foi do professor Dr. Evanildo Bragança Mendes, Licenciado em Pedagogia pela UFPA, Especialista em Docência do Ensino Superior; Tecnologia de Informática na Educação; Educação Física Escolar; Inteligência Multifocal, Ciências da Educação, Mestre em Ciência da Educação e Doutor em Ciência da Educação.

A terceira validação foi efetivado pela Doutora Leide Cléia Silva Ferreira, Licenciada em História pela UFPA e em Pedagogia pela Pan Americana; Especialista em Tecnologia em Educação pela PUC-RIO, em Docência do Ensino Superior pela

FAISA e em Educação pela UAA; Mestra em Ciências da Educação pela UNADES e Doutora em Educação pela UNADES. Todos os professores foram essenciais para legitimar os questionários aplicados na presente pesquisa.

Todas as perguntas do questionário de investigação estão dirigidas aos sujeitos da pesquisa (professores, diretor e coordenadores), com questões abertas de acordo o tema em questão. Perguntas relacionadas à “o que?” “Como?” “Quando?” “Com que objetivo?” “Que instrumentos?” estão relacionadas a temática discutidas por diversos autores contemporâneos. Além de questões com a contribuição, dificuldades e finalidades da avaliação do Ensino Fundamental I. Interroga ainda sobre o uso de notas e conceitos, a visão do erro e reprovação.

Para concluir, todos os questionários foram assinados pelos entrevistados para dar fidelidade e confiabilidade aos instrumentos de coleta de dados.

3.3.2 Contexto do Campo de Pesquisa: Município de Serra do Ramalho – Ba

Serra do Ramalho é um município Baiano, situado na região oeste, Vale do São Francisco²². Sua população era de 31.638 habitantes de acordo o IBGE de 2010. Localiza-se entre o Rio São Francisco e a serra que deu o nome ao município. Situa-se a 845 km de Salvador, capital baiana.

Com limites: Ao Norte, a cidade Bom Jesus da Lapa a 62,2 km de distância; ao Sul, Carinhanha a 108 km de distância; a Leste, Bom Jesus da Lapa e Santana cerca de 721 km de distância; a Oeste, São Felix do Coribe cerca de 109 km de distância.

Figura 04 – Mapa do estado da Bahia com a localização de Serra do Ramalho



Fonte: <https://pt.wikipedia.org>

²² O Vale do Rio São Francisco é composto por 16 municípios do Estado da Bahia distribuídos na margem direita: Morpará, Brotas de Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos, Ibotirama, Paratinga, Bom Jesus da lapa, Riacho de Santana, Igaporã, Matina e Malhada; na margem esquerda: Barra, Muquém do São Francisco, Sítio do Mato, Serra do Ramalho, Carinhanha e Feira da Mata. Conhecido como “Território Velho Chico” tem uma área geográfica de 47.804,8 km², um total de 354.483 habitantes, sendo 202.972 rurais e 151.511 urbanos.

Inicialmente pertencia ao município de Bom Jesus da Lapa. Sua população era, sobretudo ribeirinhos e remanescentes quilombolas. No início dos anos 70, a Represa de Sobradinho começa a ser construída, sendo concluída em 1978. No ano seguinte, entrou em funcionamento a usina geradora de energia. Com a construção da barragem, o lago cobriu uma área de 4.214 km², com a desapropriação de 26 mil propriedades e conseqüentemente mais 72 mil pessoas deixaram seus bens, sendo alocados num projeto intitulado Projeto Especial de Colonização de Bom Jesus da Lapa, posteriormente Projeto Especial de Colonização Serra do Ramalho. Foram submergidos 26 povoados e quatro sedes municipais, como Casa Nova, Sento Sé, Pilão Arcado e Remanso. Para alocar os habitantes dos municípios submersos, a CHESF - Companhia Hidrelétrica do Vale São Francisco em convenio com o INCRA – Instituto Especial de Colonização e Reforma Agrária implantou o projeto supracitado, o PEC. A partir de março de 1976 as famílias de sobradinho chegaram no PEC de Serra do Ramalho. Ao final de 1977, um pouco mais de 1.000 das 4.000 famílias oriundas de Sobradinho já estavam alojadas.

O projeto originou-se dos gabinetes da empresa paulista Hidroservice. A área antiga de Serra do Ramalho compreendia 257 mil hectares. O projeto possui a forma de um trapézio e está dividido em quatro eixos latitudinais. A cada 6 ou 7 km construiu-se uma agrovila, enumeradas de 1 a 23, sendo que a 15, 16 e 23 pertencem ao município de Carinhanha. No entanto, muitos moradores não se adaptaram com a região e emigraram. Oportunizando a vinda de famílias de diversos estados brasileiros: Paraná, Mato Grosso, Pernambuco, Paraíba entre outros.

Politicamente emancipado em 1989, Serra do Ramalho tornou-se município autônomo, sendo agrovila 9 a sede. A organização espacial foi criada obedecendo a articulação entre rural e urbano, sendo considerada a agrovila 9 o centro (área urbana) e as demais, área rural.

Serra do Ramalho possui ainda 20 povoados, localizado as margens do Rio São Francisco e próximo a serra. Vale ressaltar que tem uma aldeia indígena denominada Pankarus e dois quilombos, Água Fria e Barreiro Grande.

Com uma terra fértil, foi grande produtora de algodão. Hoje basicamente sua principal economia é a agropecuária. Embora em sua maioria, pela escassez das chuvas, sobrevivem do Seguro Defeso e programa assistencialista do governo.

Terra de grandes artistas cordelistas tem representantes como Marco Aurélio, Tio Tone, Zé Ornelas, Luciano Vieira e Anatólio são os mais conhecidos pela população. Além do cordel, tem outras representações, pois é um caldeirão de mistura cultural. A vaquejada, Festa de São Sebastião, Festa de São José Operário, Festa de São Gonçalo são festas consagradas no município. Além de um grupo teatral e cantores da terra como Tobias Alves e Velma Oliveira. Tobias Alves é compositor da melodia e letra do hino municipal.

O autor Cleber Eduão escreve sobre Serra do Ramalho em seu cordel “Território Velho Chico em Versos” (2010) disponível em <<http://velhochicocultura.blogspot.com.br>>. Retrata os 16 municípios do Território Velho Chico e sobre Serra do Ramalho diz:

O município de Serra do Ramalho
É como um grande assentamento.
E das agrovilas cultiva os alimentos:
Mandioca, feijão ou milho-alho.
Tem a força da raiz do carvalho,
A poesia de Haurélio bem rimada,
O gado, o vaqueiro, a vaquejada,
A banda de pífano, o Pankarú
- Índio que não deixa o corpo nu
Mas mantém a memória preservada.

Estes versos resumem e comprovam que é uma “Terra de grandes riquezas/ Liberdade cultura e o saber / Gente que canta que chora e sorrir / Mas te exalta com muito prazer / Oh minha Terra querida / São tantos que lutam por ti / Serei o teu braço mais forte e fiel / Um serramalhense até o fim ” (TOBIAS, 2013).

Na área educacional, os 6.958 alunos matriculados no município estão distribuídos em 49 escolas municipais e 1 estadual. Dessas, 1.695 alunos estão matriculados em 5 escolas municipais situadas no centro do município: 3 escolas municipais de Ensino Fundamental I, 1 escola municipal de Ensino Fundamental II, 2 creches municipais. Conta ainda com 1 escola privada Infantil (IEE) Instituto Educacional Esperança e 1 Faculdade de Ensino a Distância Universidade do Norte Paraná (UNOPAR).

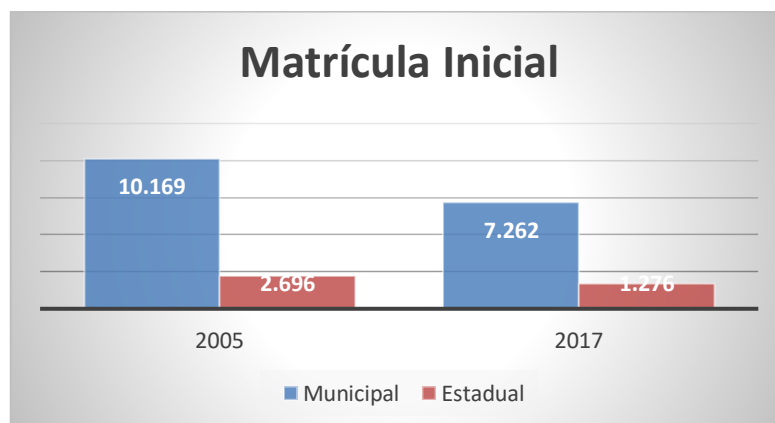
Tabela 14 - Resultados referem-se à matrícula inicial e o total de matrículas nessas redes de ensino em 2017.

SERRA DO RAMALHO	Matrícula inicial					Médio	TOTAL
	Educação Infantil		Ensino Fundamental				
	Creche	Pré- escola	Anos Iniciais	Anos Finais			
Estadual	-	-	-			1.276	1.276
Municipal	457	1.187	3.393	2.289	-	-	7.326
						TOTAL	8.602

Fonte: Inep/censo escolar

Nos últimos anos houve uma diminuição no ritmo de crescimento de matrículas no ensino público estadual e municipal. O número de matrículas nas instituições do Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio caiu 9.883 em 2012 para 8.602 em 2017. Os dados fazem parte do Censo da Educação Escolar em 2012 e 2017 pelo Instituto Nacional de estudos e pesquisa educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério de Educação.

Gráfico 7 - Matrícula inicial entre os anos 2005 e 2017 no Município de Serra do Ramalho.

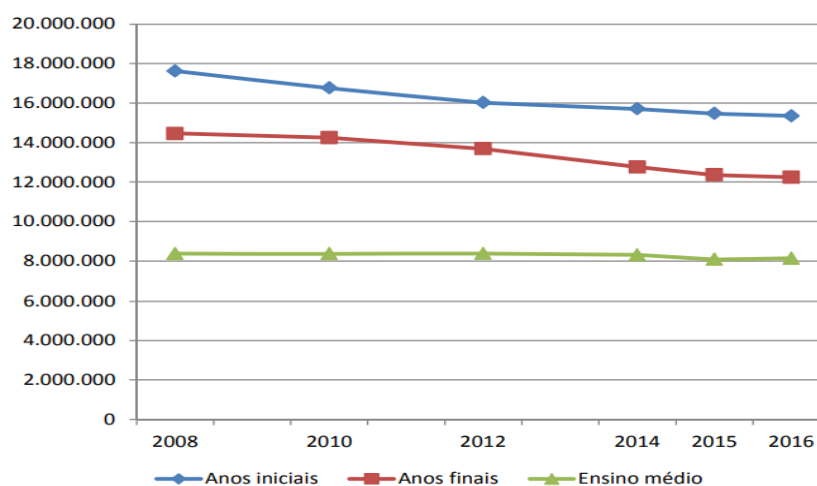


Fonte: Inep/censo escolar

O gráfico anterior representa uma comparação da matrícula inicial nos anos de 2005 e 2017. Uma queda drástica nos números. O ensino médio caiu 52,67% até 2017. Dados preocupantes reside também no âmbito municipal, uma queda de 28,59%. São dados que atentam o poder público, bem como profissionais de educação de Serra do Ramalho. Cabe aqui estudo demográfico para conferir as causas de tamanha queda populacional.

Essa não é uma realidade somente do município de Serra do Ramalho. Os dados oficiais já mostram essa nova realidade brasileira. De acordo com os resultados do Inep, a matrícula dos anos iniciais no Brasil apresentou queda de 1,51% de 2014 para 2015 e queda de 0,76% de 2015 para 2016. Nos anos finais, a queda de 2014 para 2015 foi de 3,12% e de 0,96% de 2015 para 2016. “A queda de matrículas nas escolas brasileiras ocorre tanto pela melhoria de fluxo escolar quanto fatores demográficos, explica o documento” (INEP, 2016, p.20).

Figura 05 – Gráfico com a evolução do número de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio) - Brasil 2008-2016



Fonte: Inep/censo escolar

Percebe-se no gráfico acima que embora apresente uma queda considerável no Ensino Fundamental, o Ensino Médio mostrou uma recuperação no nível de matrícula de 0,7 %.

Quanto aos números de profissionais, a rede pública de Serra do Ramalho é composta por 550 professores efetivos, sendo 445 em efetiva atividade. A tabela abaixo, com levantamento realizada pela SMECD (Secretaria de Educação Municipal, Cultura, Desporto e Lazer) no município no ano de 2017 com os educadores, demonstra como estão dispostos na escala de ocupação, desvio e/ou afastamento no quadro funcional.

Figura 06 – Tabela com levantamento de professores do município no ano de 2017.

LEVANTAMENTO DE PROFESSORES(AS)				
LOCAL ATUAL	NÃO LICENCIADOS	GRADUADOS	PÓS GRADUADOS	TOTAL
Aux. Doença	10	5	14	29
Sal.Maternidade	0	3	3	6
Licença Prêmio	2	0	2	4
Afastamento Sem Remuneração	0	2	1	3
Diretores	0	12	21	33
Vice-Diretores	0	3	6	9
Desvio De Função	2	0	0	2
Coordenadores	0	3	7	10
Secretaria	3	1	5	9
Ativos Em Sala de Aula	57	168	220	445
LEVANTAMENTO DE PROFESSORES(AS)				
	74	197	279	550
	NÃO LICENCIADOS	GRADUADOS	PÓS GRADUADOS	TOTAL

Fonte: Secretária Municipal

3.4 A Unidade de Análise

Avaliação da aprendizagem sempre foi um foco de estudo recorrente na minha vida acadêmica. O interesse em estudar a questão da avaliação, de forma sistemática e organizada, me oportunizou pesquisar a instituição de ensino que será descrita nesse capítulo. Então, dez anos após esse estudo, percebi a necessidade de continuar com a pesquisa e analisar como a avaliação se entremeia atualmente na prática pedagógica. Prosseguir na investigação das ações travadas em sala de aula, possibilitará compreender como está o processo avaliativo.

No ano de 2006, a pesquisa foi realizada mostrou dicotomia entre o discurso e a prática no interior da sala de aula. Se, por um lado, o discurso enunciava um desejo de mudança, a prática em sala era totalmente tradicional. Uma abordagem classificatória e excludente.

Como o estudo sobre avaliação no Brasil intensificou, conseqüentemente os municípios têm sido obrigados a discutir e ampliar na pauta das escolas como assunto necessário ao desenvolvimento integral do aluno. Deste modo, numa abordagem descritiva e exploratória, esta pesquisa a nível de metrado, busca analisar na prática como os atores da ação avaliativa estão atuando em sala de aula.

Esse conjunto de circunstâncias suscitou-me o desejo de continuar buscando novas ideias e novos conhecimentos acerca do tema.

3.4.1 Escola Municipal Eduardo Martini - Histórico e Localização da Escola

A instituição de Ensino Fundamental I investigada, fica situada na área urbana de Serra do Ramalho – Ba. Construída pelo INCRA nos anos 70 para os filhos dos colonos, assim chamados no projeto de colonização do município.

O prédio, com mais de 1000 m², dispõe de 12 salas de aula, uma sala de informática, uma diretoria, um almoxarifado, uma minibiblioteca, uma cozinha com área de serviço, dois banheiros, um pequeno pátio coberto e uma área descoberta onde são realizadas as atividades de lazer. Com tal estrutura, comporta todos os alunos matriculados do bairro, além de dar suporte a outros alunos dos bairros vizinhos.

Essa escola funciona nos turnos diurnos. Dessa forma, atende doze turmas no matutino do 1^a ao 3^a ano e doze no vespertino do 1^o ao 4^o ano. No ano de 2017, período em que realizei as entrevistas, observações e questionários a escola tinha aproximadamente 569 alunos.

Para todas as atividades desenvolvidas neste processo, estão envolvidos 24 professores. Logo, para o funcionamento desta instituição, a direção conta com 10 funcionários, entre os quais estão 1 secretária, 1 auxiliar administrativa, 1 vice-diretor, 5 zeladoras, 2 merendeiras, 1 porteira, além do coordenador geral volante, pois está à disposição da Secretaria de Educação atendendo outras unidades escolares.

O corpo docente da escola constitui-se de 22 professores (as), sendo que uma professora tem Magistério e os demais tem formação universitária, nas áreas de Pedagogia, Letras, Biologia e Formação Geral. Sendo que, a maioria com pós-graduação em diversas áreas, como Gestão escolar, Língua Inglesa, Psicopedagogia, entre outros.

3.4.2 Sujeitos da Pesquisa

Este tópico visa destacar os sujeitos investigados: professores, coordenadores e direção da escola supracitada. No entanto, faz-se necessário caracterizar os alunos, pois a avaliação deve servir de base para a aprendizagem desses sujeitos.

Sendo assim, primeiramente será descrito os professores, diretora e coordenadores, posteriormente os alunos. Isso facilitará a compreensão dos envolvidos no estudo.

3.4.2.1 Os Docentes Investigados

A instituição pública, funciona com 22 professores, porém somente 16 professores participaram da pesquisa. Destes, 3 se recusaram a participar com alegação de não ter tempo e vontade de responder aos questionamentos, além de não querer expor sua prática e 3 não entregaram os questionários. Participou ainda a diretora e os dois coordenadores responsáveis pela orientação, dividido um para cada ciclo (ciclo de alfabetização e ciclo complementar). Dos entrevistados, 3 professores lecionam no 1º ano, 4 no 2º, 4 no 3º, 2 no 4º e 3 no 5º.

Os servidores têm entre 11 e 21 anos que atuam na escola estudada. Sendo que a diretora tem 5 anos à frente da instituição e os coordenadores iniciaram os trabalhos no ano corrente. Destes, 9 são pós-graduados, 8 graduados e 1 com formação no Magistério.

Tabela 15 – Distribuição dos Participantes da Investigação.

Categoria	Indivíduos selecionados		
	Todos	Masculino	Feminino
Professores	16	02	14
Diretor	01	01
Coordenador	02	01	01
Total	19	03	16

Fonte: Levantamento a partir da matrícula inicial Escola Eduardo Martini 2017

O quadro acima, apresenta a distribuição dos participantes envolvidos na pesquisa de acordo o seu papel desempenhado na escola. Os educadores lecionam nos períodos matutino e vespertino. Eles diferem na forma de conduzir a aula, já que são turmas e séries diferentes. Mas, de acordo com o planejamento quinzenal trabalham os mesmos conteúdos indicados pela Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação Municipal.

Os professores investigados disponibilizaram suas turmas e tempo para a realização dessa pesquisa, demonstrando boa vontade e correspondendo a todas as solicitações, tais como: tempo para entrevista, empréstimo de materiais para análise e informações de dados pessoais.

3.4.2.1 Os Discentes Envolvidos

A escola investigada é de médio porte. Comporta 569 discentes, com índice de nível socioeconômico baixo, os quais são em maioria são alunos do bairro, mas também recebe alunos dos bairros circunvizinhos. Estes são distribuídos em turmas de no mínimo 21 alunos, chegando a 25 alunos.

Tabela 16 – Distribuição de alunos por série.

SÉRIE	QUANTIDADE	%
1º ANO	110	19,33
2º ANO	131	23,02
3º ANO	114	20,03
4º ANO	125	21,96
5º ANO	89	15,64
	TOTAL: 569	100 %

Fonte: Levantamento a partir da matrícula inicial Escola Eduardo Martini, 2017.

Dentre os educandos, 13 apresentam necessidades especiais. São estudantes com deficiência intelectual, visual, física ou auditiva atendidos pelo formato da escola convencional. São assistidos no contra turno em salas especializadas com Atendimento especializado de Educação. Alguns alunos contam com assistentes nas salas de aulas regulares.

A escola conta ainda com duas turmas, com atividades no contra turno nomeado de “Novo Mais Educação”. É uma estratégia do Ministério da Educação com vista a melhoraria da aprendizagem. Com a ampliação da jornada escolar das crianças, são contratados facilitadores/mediadores temporários para o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, além de atividades de artes, cultura, esporte e lazer, com a carga horária de cinco ou quinze horas semanais no contra turno escolar.

Para esta atividade são selecionados 40 alunos, 20 em cada turma. O critério utilizado pela direção da escola, também proposta do programa, priorizar aqueles com baixo desempenho em leitura, escrita e matemática. São alunos do terceiro ano do

ensino fundamental. De acordo o MEC, o Programa tem por finalidade contribuir para a:

I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;

IV - Ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

(<http://portal.mec.gov.br>)

O objetivo é ampliar o rendimento e desempenho escolar dos educandos. Embora, ainda com divergência, o desenvolvimento não tenha um olhar mais atencioso, além de infraestrutura, organização e objetivos inadequados.

Mesmo com o ensino integral, a análise dos relatórios apresentados no final do ano letivo de 2017 mostrou como resultado os seguintes dados: dos 569 alunos que ingressaram na escola, 41 foram transferidos. Apenas 528 alunos permaneceram, sendo que 507 foram aprovados, enquanto 21 foram reprovados por não se “enquadrarem” dentro dos requisitos propostos, ou seja, seus desempenhos foram considerados “insuficientes”. As reprovações são em maior quantidade nas turmas do 4º ano: 10 no total. 1º ano 01, 2º não houve reprovação, 3º ano 6 conservados e 5º ano 3. Os gráficos facilitarão a visualização dos resultados.

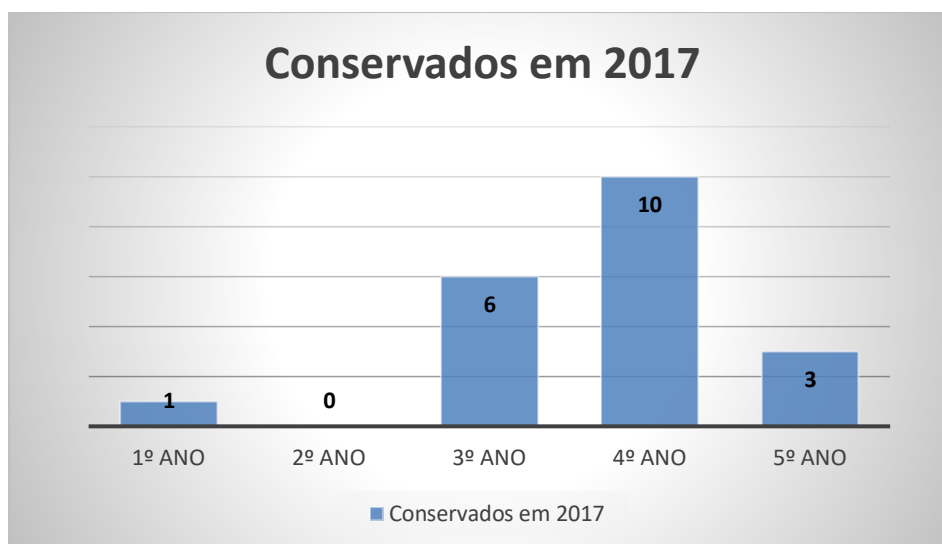
Gráfico 8 – Resultado Final da Escola Eduardo Martini em 2017



Fonte: Ata final de resultados da Escola Eduardo Martini, 2017.

O próximo gráfico apresenta os resultados finais de reprovação separados por série.

Gráfico 9 - Reprovações por série no ano de 2017 na escola Eduardo Martini.



Fonte: Ata final de resultados da Escola Eduardo Martini, 2017.

Os alunos desta instituição realizam suas tarefas e trabalhos durante as aulas, totalizando assim 4 horas de estudos dirigidos diariamente. Além destas atividades, disponibilizam tempo para realizações de atividades extraclasse. Portanto, completam a carga horária de 800 horas anualmente.

3.5 Procedimentos para Recolha de Dados Qualitativos e Quantitativos

Seguindo os subsídios teóricos de estudiosos sobre pesquisa em educação, numa vertente qualitativa, esse estudo tem por objeto de investigação a prática pedagógica dos professores da Escola Eduardo Martini no que se refere a avaliação da aprendizagem, mais especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Além dos professores, os coordenadores e direção da escola foram previamente informados sobre o teor da pesquisa. Logo após receberem os esclarecimentos, prosseguiu-se com o convite oficial aos atores envolvidos na pesquisa. No contato direto com os investigados percebeu-se um certo estigma sobre o tema, levando alguns a recusar a participação.

Esse fato demonstra como a avaliação da aprendizagem ainda é um tabu para muitos. As decisões pedagógicas que os envolvidos pesquisados tomam em relação

às práticas de avaliação, fez com que cautelosamente procedesse através de uma agenda flexível, mais cuidadosa para não interferir no processo de averiguação.

Logo após esse primeiro contato, ocorreu a aplicação de questionários com perguntas abertas a direção e coordenadores, posteriormente aos professores contendo questões sobre as concepções, dificuldades e finalidades da avaliação da aprendizagem, bem como a visão do erro, reprovação, avaliação externa e paralela. Nesses questionários, buscou informações como nome, formação, tempo de serviço, série de atuação. Um pequeno texto introdutório, objetivou dar mais confiabilidade e esclarecer a livre participação de todos, além de garantir o sigilo dos sujeitos. Segue o texto introdutório:

caro professor, solicito a sua colaboração no sentido de responder as questões contidas neste instrumento de pesquisa, o qual tem por finalidade buscar compreender as várias funções e características da avaliação da aprendizagem. Informo que o preenchimento das informações prestadas atenderá apenas aos objetivos da pesquisa, em caráter confidencial. Você é livre para recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento. Agradeço antecipadamente. (Questionário de Pesquisa).

As visitas foram realizadas no período final do ano letivo, justamente com o propósito de analisar o agir dos professores no ato avaliativo. A entrevista foi feita no ano seguinte e envolveu apenas 8 envolvidos.

Nessas visitas buscou-se dados sobre a escola em documentos e legislações específicas disponibilizadas pela equipe gestora; dados da secretaria da educação e dos sites oficiais; e ainda documentos de circulação impressos na própria escola, os quais asseguram confidencialidade dos dados desse trabalho.

A visita de campo, possibilitou buscar informações atualizadas sobre números do corpo docente e discentes, coordenação e direção. Dados estes disponibilizados in loco, bem como em sites do governo.

Os questionamentos e todo o processo de investigação têm como finalidade compreender as hipóteses e teorias relacionadas ao tema. Para tanto a análise documental precisou os dados da investigação. Assim sendo, embasou a descrição dessa tese.

Durante o processo de organização das etapas dessa pesquisa. Procurou-se focar a questão da avaliação, para que não houvesse desvio do objetivo do estudo. Foram selecionados, nos relatos, respostas que centralizavam determinantes em

relação a prática da avaliação e seus efeitos nas práxis pedagógica. Para tanto, essa pesquisa foi desenvolvida em três fases:

Fase 1- fase exploratória, pois realiza um estudo preliminar, familiarizando como o objeto de estudo e assim conceber maior compreensão e precisão;

Fase 2 - a pesquisa de campo, onde se realizará aplicação dos questionários, observação e entrevista;

Fase 3 - a análise das informações documental.

3.5.1 Primeira Fase – Procedimentos Preliminares (fase exploratória)

Nesta fase, de caráter exploratório e descritivo, buscou um aprofundamento do objeto de estudo. Com o intuito de tornar mais familiarizado com a escolha da temática, delimitou-se leituras para fundamentar o estudo, recorrendo a autores de discutem o tema em questão.

Essa fase é tão importante quanto as demais, pois compreende a etapa da escolha do tema, a delimitação do marco teórico, os instrumentos de coletas de dados e exploração do campo. Segundo Minayo (2010), destaca esta etapa tão importante que ela em si próprio é considerada uma pesquisa exploratória.

Além da revisão literária de autores renomados, documentos legais disponibilizados pela secretaria de educação e sites oficiais que embasam o tema, no âmbito nacional e internacional, conduziu as fases posteriores. Foram também realizados busca de artigos e teses que enfocam o tema em várias épocas. Todo esse processo busca responder a formulação do problema de pesquisa que norteia essa investigação.

Nessa etapa também houve o contato com a equipe gestora da instituição, para autorização para realização da investigação e sensibilização dos envolvidos. Por ser um tema de discussão que recebe uma atenção mais significativa na atualidade, pois envolve implicações sobre sua utilização requer um cuidado mais meticuloso.

Formalizada a pesquisa seguiu-se algumas etapas, destacadas a seguir:

- ✓ Elaboração da problemática;
- ✓ Escolha da área de investigação;
- ✓ Formulação do problema de investigação;
- ✓ Definição do objeto de estudo e objetivos da pesquisa;

- ✓ Busca de referencial teórico sobre a temática e fichamento;
- ✓ Definição da metodologia e dos instrumentos de coleta de dados.

Todas as etapas nesse processo têm como propósito organizar e preparar as próximas fases da investigação.

3.5.2 Segunda Fase – A Pesquisa de Campo

Os estudos de campo “procuram muito mais o aprofundamento das questões proposta” (GIL, 2008, p. 56). É esta a fase que se coleta dados junto as pessoas pesquisadas.

Nesta etapa é possível extrair informações importantes diretamente da realidade estudada. Esta segunda fase oportunizou conhecer o objeto de estudo, bem como qualificar dados do estudo. É portanto, essencial para descrever a realidade sobre a qual a pergunta da investigação foi formulada.

Definida como uma pesquisa totalmente voltada para os aspectos qualitativos, o questionário e a entrevista são técnicas para explicar a realidade investigada. Nessa fase da pesquisa três técnicas respaldaram esta tese: aplicação dos questionários, entrevista e análise documental. Os questionários e as entrevistas foram aplicados com os professores, coordenadores e diretora para obter respostas a quais serão sistematicamente analisadas na etapa seguinte. Corroborando com os dados da pesquisa, a análise documental em sites oficiais e na secretaria de educação, permitiu um estudo mais aprofundado de maneira mais detalhada.

Vale destacar, que todo esse processo foi respaldado e validado por especialistas na área educacional, entre eles o orientador Dr. Marcio Wendel Santana Coêlho, Dr. Evanildo Bragança Mendes e a Dra. Leide Cleia Silva Ferreira.

A partir dos questionários foi possível analisar a visão dos entrevistados sobre o tema em questão: avaliação da aprendizagem, bem como vem sendo realizada na escola. Além de trazer as questões de estudo, direcionou as perguntas das entrevistas. As quais foram realizadas por amostragem de 4 pessoas, sendo 2 professores, 1 coordenadores e 1 diretora.

A primeira atividade na pesquisa de campo teve início em novembro de 2017 com a aplicação das observações e em dezembro aplicação dos questionários, mas tomou corpo em fevereiro de 2018, pois intensifica o estudo de campo a partir das

entrevistas e a análise documental. Com as informações reunidas é hora de analisar todo o material, pois serão esses dados que irão alimentar a pesquisa.

São necessários, nesse período da investigação, colher o máximo de informação sobre o tema em questão. Surgiu então uma nova questão: como são avaliados os alunos com necessidades especiais incluídos nas salas regulares? Para compreender esse processo em sala de aula foi imprescindível retornar ao campo de pesquisa com um novo olhar, agora mais apurado, pois já compreendia a visão dos pesquisados sobre avaliação da aprendizagem.

Somente depois de todo os procedimentos utilizados se constituiu a fase seguinte: análise dos dados. Essa seção visa organizar e sintetizar os dados coletados, embasado no referencial teórico e sustentados nos vários autores pré-definidos.

Após descrever a metodologia da pesquisa de campo, será delineada a terceira e última fase da investigação: a análise da Informação documental.

3.6 Terceira Fase: Procedimentos e Análise da Informação Documental

A terceira fase é, talvez a mais complexa, análise da informação documental. O fato de não ser apenas os documentos reunidos, mas também a análise dele deve responder ao estudo. Isso demanda um olhar crítico e reflexivo do investigador. Já que todo o arcabouço da pesquisa parte do referencial teórico o qual nutre toda a investigação.

Deste modo, por se adotar uma abordagem qualitativa, este é uma fonte importante para o pesquisador, pois as informações contidas nos documentos sob o olhar cuidadoso do pesquisador podem gerar grandes contribuições para o estudo.

No cerne da discussão até aqui apresentada, a análise documental, segundo Gil:

assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (2008,p. 51).

Então, o desenvolvimento dessa fase é evidenciado pela descrição e interpretação do conteúdo pesquisado, buscando dar respostas à problemática que motivou a presente pesquisa.

A compilação das informações, partiu do levantamento da coleta de dados através de questionários com questões abertas, entrevistas e análise documental efetuado com professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, coordenadores responsáveis pelos ciclos inicial e complementar e com a direção da escola referida. Todos estão ligados com a ação avaliativa, seja diretamente em sala de aula ou indiretamente como formador que beneficiem os processos da aprendizagem e da avaliação, seja acompanhar e dinamizar o processo avaliativo.

Sistematicamente esta etapa iniciou após finalizar a coleta de informações. A partir do referencial teórico e análise de documentos oficiais disponibilizados pela escola, pela secretaria de educação e sites governamentais possibilitou legitimar a veracidade das informações.

Finalmente, para tabulação e análise dos dados coletados estará calcado nas descrições relevantes dos depoimentos das entrevistas e questionários aplicados. Será uma relação entre dados coletados e autores supracitados no marco teórico. As reflexões narrarão a prática avaliativa dos atores envolvidos, bem como a postura do professor frente a práxis pedagógica. Espera-se atingir os objetivos propostos.

CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS- AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA

(...) o homem é, por natureza, um animal curioso. Desde que nasce interage com a natureza e os objetos à sua volta, interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive. Apropria-se do conhecimento através das sensações, que os seres e os fenômenos lhe transmitem. A partir dessas sensações elabora representações. (FONSECA, 2002)

A presente pesquisa se intensifica aqui neste capítulo, pois este item do trabalho objetiva apresentar as concepções e práticas dos investigados: professores, coordenadores e diretora, os quais estarão identificados como, “PA - professores do ciclo de alfabetização”, “PC-professores do ciclo complementar”, “CO - coordenadores” e “D - diretora” devidamente enumerado para diferenciar os investigados e não constrangê-los posteriormente.

Para isso, embasei em observações e questionários abertos realizados com cada um deles e posteriormente entrevistas por amostragem, por entender que algumas questões não ficaram completamente explícitas. As informações descritas não se referem às práticas isoladas, mas revelam na interação com o objeto de estudo, para tanto, são expostas também as falas dos envolvidos.

As questões foram respondidas com clareza e analisadas, tendo como parâmetro os objetivos do estudo e a questão problematizadora, face ao arcabouço teórico. Inicialmente apresentarei o trabalho dos docentes e, em seguida, passarei a analisar as concepções de avaliação destes.

4. A Prática Avaliativa na Modalidade de Ensino Fundamental no Município de Serra do Ramalho – BA

4.1 O Trabalho dos Professores Investigados

Os educadores lecionam nos períodos matutino e vespertino. Eles diferem na forma de conduzir a aula, já que são turmas de diferentes séries/ano. Mas, de acordo com as orientações recebidas, conduzem as aulas de forma padronizada. Realizam o planejamento a cada quinze dias, com o coordenador do ciclo (inicial ou complementar) onde destacam os conteúdos e os objetivos propostos. Quanto a metodologia, cada professor desenvolve suas atividades de acordo sua proposta.

A prática dos professores demonstra claramente a função da avaliação no cotidiano escolar. Embora os instrumentos se diversifiquem de acordo o ciclo analisado. O ciclo inicial (1º ao 3º ano) não são aplicadas notas, apenas conceitos definidos a partir de objetivos propostos pela secretaria de educação com base nos Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental propostos pela Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC²³. O 4º e 5º ano são atribuídas notas como pressuposto de aprovação. Embora as mudanças no intuito de inovar estejam presentes, na verdade, funcionam da mesma forma: ênfase nos aspectos quantitativos.

De acordo os estudos realizados, demonstram uma proposta de construção de conhecimento voltada para a formação integral do aluno, ficando evidente a insatisfação no modo pelo qual se realiza as atividades avaliativas. Vale ressaltar que as práticas denotam estar comprometido com a perspectiva de um efetivo interesse na aprendizagem e desenvolvimento do educando. Como mostra as falas:

Me preocupo com meus alunos, quero que eles aprendam. (PC4)

Tenho uma preocupação enorme. Principalmente com os meus alunos que não sabem ler e escrever corretamente [...] (PA1)

Eu não quero saber dessas questões de nota, só burocracia. Eu quero saber que meu aluno aprenda! Quero lá saber o que a secretaria tá cobrando não! (PC7, DIÁRIO DE BORDO, 29/11/2017).

²³ Compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” com a assinatura de adesão de 5240 municípios e dos 27 estados da federação.

Essas e outras afirmações demonstram o que alguns estudiosos vêm apontando como a real avaliação da aprendizagem. Há presente nessas declarações um processo fundamentado na efetiva ação docente, definindo assim um modelo pedagógico a serviço de uma avaliação mediadora. Para HOFFMANN (2009, p 95), tal avaliação constitui em:

Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (...), de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino.

Diante disso, o conhecimento é considerado como algo inacabado e se dá de forma gradativa. Jussara Hoffmann (2009.p, 52) afirma que “o aluno constrói seu conhecimento na interação com o meio em que vive”. Interação esta destacada na pesquisa, transformando os alunos em produtores de sua aprendizagem. Tal postura está calcada num aprofundamento teórico e metodológico dando-lhes segurança para agir dialogicamente com seus alunos. É nesse sentido que a autora Jussara Hoffmann (2009, p. 73) afirma que “o aluno, discutindo com seus colegas, não está submetido a uma relação de autoridade como na relação com o seu professor. Discute, briga, busca argumentos convincentes, estabelece melhores relações entre suas ideias e a dos outros”. É claro que o estudo exige concentração e disciplina, porém isso não vem comprovar que os educandos tenham mais ou menos capacidade de construir o saber. E deste modo que Eustáquio Romão (2001, p.43) corrobora com tal ideia ao afirmar que “mais importante do que ser muito exigente ou rigoroso quanto à indisciplina cobrada dos alunos, é a capacidade de ser provocadora da leitura crítica das determinações naturais e sociais, de ser estimuladora da criatividade e da independência reflexiva”.

Não é difícil perceber que os professores investigados desenvolvem um trabalho em sala de aula com objetivos comuns: ensino-aprendizagem, todavia, com concepções diferenciadas, pois a escola atua em organização escolar dividido em um sistema de ciclo e o sistema seriado. Ambas buscam alternativas para uma ação

educativa voltada para a autonomia do educando, mesmo estando ainda presente na rotina do professor uma postura não condizente com as atuais discussões no campo da pedagogia: avaliação com resquícios tradicionais ou negligência dela. No entanto para Romão, não devemos pecar pelo excesso de desconsideração e superação da teoria “tradicional”, pois nenhuma teoria pode se considerar como a única alternativa científica e válida, ou seja, uma complementa a outra a fim de dinamizar uma aprendizagem de qualidade.

4.2 A Avaliação Segundo os Docentes Investigados

4.2.1 Concepções de Avaliação

Ao questionar os professores observados sobre o que é avaliação no processo educativo, quase que unânime respondem de forma similar. [...] saber como está o desenvolvimento dos alunos e como anda minha prática pedagógica. (PA1); é um processo contínuo que envolve professor e aluno [...] (PC 2). Um dos coordenadores complementa dizendo que:

um dos processos mais importantes na aprendizagem para [que] o professor possa ter uma noção dos conteúdos ou desenvolvimento da aprendizagem. Além do mais, avaliar se as práticas metodológicas adotadas estão coerentes para que a aprendizagem aconteça. (CO1).

Nesse processo a diretora trata avaliação como “natural”, podendo concluir, baseado nas pesquisas e no decorrer das respostas, é que a avaliação tem sentido amplo em suas práticas, pois definem como processo e não como um instrumento estático, classificatório. É nesse sentido que Luckesi (2008, p. 35) afirma que a avaliação “com a função classificatória a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento”.

Portanto, os profissionais entendem a avaliação como um instrumento que permite ao educando reconhecer suas conquistas e dificuldades, clareando os desafios a serem vencidos e as possibilidades de vencê-los. Suas práticas lhe possibilitam repensar suas ações pedagógicas e ajustá-las às necessidades do processo ensino-aprendizagem de alguns ou de toda a classe. Dessa forma, as práticas avaliativas lhe permitem perceber os avanços e as fragilidades do ensino

oferecido e principalmente dando condições para que os alunos aprendam da melhor maneira possível. Em se tratando desse assunto, Luckesi afirma:

se ela [a avaliação] for obtida, o estudante será sempre aprovado, por ter adquirido os conhecimentos e habilidades necessários. A avaliação é inclusiva, porque o estudante vai ser ajudado a dar um passo à frente. Essa concepção político-pedagógica é para todos os alunos e por outro lado é um ato dialógico que implica necessariamente uma negociação entre o professor e o estudante (2008, p.19).

A professora (PC4) ao ser questionada sobre o que é avaliação no processo educativo, sem hesitar respondeu:

avaliar é uma forma de termos uma noção de como nossos alunos assimilaram os assuntos estudados e também saber se nossas metodologias então tendo o efeito no desenvolvimento dos educandos[...] feita no decorrer da unidade, acompanhando a turma e tentando solucionar suas dificuldades.

Depois de deixar bem claro que o enfoque principal da avaliação é a medição do conhecimento, na observação ficou explícito que sua concepção de avaliação é classificatória. Afirmações como: “se você não estudar vai tirar nota baixa”; “Estuda que tá chegando a prova da secretaria! Depois vai ficar chorando aí no meu pé!” (Professora ri). Dessa forma sua prática avaliativa ainda está presa ao tradicionalismo, onde atribui valores aos atores desse processo. Além disso, a avaliação externa interfere negativamente na sua sala de aula, pois se restringe a medir o alcance das metas, uma avaliação descontínua, pontual e, muitas vezes, longe de ser uma possibilidade de efetiva aprendizagem. Corre-se o risco de se tornar o êxito nas avaliações externas como expressão de qualidade.

A avaliação quando transformada em uma ação de registros finais, burocrática perde sua função formativa. Hoffman (2009, p.15) complementa que “violenta-se e cumpre a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na sua ação educativa. E que o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema”.

Embora os professores entrevistados tenham demonstrado práticas distintas e conceitos similares a respeito da avaliação, onde demonstrou que a avaliação é contínua, a avaliação desta instituição se fundamenta na perspectiva de um processo

quantitativo, o qual é traduzido pelo conceito e pela nota. E nesse contexto que Hoffmann (2009, p.12) afirma:

a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua estória de vida como aluno e professor.

O professor, durante todo seu processo de aprendiz, traz consigo um modelo próprio das instituições que passou. Tornando-se necessário uma formação na área da avaliação - tão pouco discutidas nas universidades. Um professor comprometido com a aprendizagem do aluno compreende a avaliação um processo contínuo, ou seja, contemplar as especificidades e habilidades prévias dos alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que as concepções dos professores do ciclo de alfabetização sobre avaliação de aprendizagem apresentam um repertório fundamentado em palavras como: contínuo, reflexão, auto avaliação, análise, aprendizagem, periodicamente, processo, habilidades, competências, entre outras. Entende-se que a compreensão de ciclos e progressão continuada fez com que professor modificasse teoricamente acerca do tema. De acordo as respostas podem-se perceber que o aluno deve progredir continuamente o seu desenvolvimento, seu nível de conhecimento e ritmo de aprendizagem. Enquanto os professores do 4º e 5º ano reúnem palavras como medir, nota, teste, verificar. Neste último caso, (HOFFMANN, 2005) denominam por avaliar os instrumentos (prova, testes ou atividades) e registros de avaliação (boletins, fichas, relatórios).

Ao serem analisadas as entrevistas percebe-se um novo rumo às suas ações pedagógicas no intuito de superar os paradigmas conservadores da avaliação, no entanto a passos lentos, demonstrando ainda algumas incoerências entre a teoria e a prática.

4.2.2 A Avaliação Realizada com os Alunos

Com o intuito de conhecer como os professores realizam a avaliação com seus alunos, foi questionado aos mesmos a respeito dos embasamentos para a escolha das metodologias voltadas para avaliação. As respostas dos dois grupos de

professores são diferenciadas, como podemos observar: “avalio no dia-a-dia da sala de aula, de acordo com o desenvolvimento das atividades.” (PA1); “Analisando o processo da aprendizagem no decorrer de suas atividades.” (PA4); “Meu aluno é avaliado diariamente[...]” (PA5). Quanto ao segundo grupo, professores do processo seriado, utilizam em todos os seus registros avaliações qualitativas e quantitativas: “Através de observações, registros, diagnóstico e análise do desenvolvimento do conhecimento produzido pelo aluno” (PC3); “[...] em grupo ou individual, provas” (PC5); “Através [...] participação e atividade avaliativa” (PC1) até mesmo a direção da escola confirma que é realizada “[...] testes e provas”. Não se ouve mais falar a palavra “teste” em meio aos diálogos de professores, demonstrando a falta de conhecimento sobre avaliação. Um dos professores foi mais contundente a relatar que é feita “por meio de duas avaliações quantitativas, cada uma valendo três pontos e uma avaliação qualitativa feita por meio de motivações, interesse, criatividade, etc.”(PC4). O coordenador corrobora com os argumentos, complementando: “Caso o aluno não obtenha resultado (nota) satisfatório é realizada a avaliação paralela” (CO1).

Percebe-se nessas atividades, confundidas com a própria avaliação, como processo de aprendizagem. Entretanto, a realização de prova está sendo entendida como avaliação. Ao dizer “avaliações” ou “atividades avaliativas” na verdade estão se retratando às “provas”. A falas dos professores supracitados tem um grande equívoco: avaliação é um processo que envolve muitas etapas. Avaliar é um processo que acontece ao longo de todo o percurso de aprendizagem dos estudantes. Para Celso Vasconcelos (2003, p.4) a avaliação “implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos”.

Durante as análises do processo de ensino-aprendizagem da unidade escolar percebeu-se que toda avaliação contínua e processual no ciclo complementar se torna “medida” e transformada em uma nota. Com essas atitudes demonstram ter conhecimento sobre avaliação, porém ainda está arraigada a uma prática tradicional que consiste em atribuir notas ou conceitos aos alunos, de modo a classificá-los, julgando o fracasso ou o sucesso dos mesmos.

No entanto, o propósito da avaliação de detectar pontos fracos a serem superados durante a interação professor-aluno faz parte do vocabulário desses professores, pois declaram que a importância da avaliação é “contribuir com a

aprendizagem do aluno” (CO1). No entanto ao serem questionados sobre quando é feita a avaliação com seus alunos e mais uma vez se contradizem: “A todo instante” (PC2); “Todos os dias” (PC5); [...] no seu desempenho, no seu dia-a-dia(PC6).

Apesar de demonstrar sua preocupação com uma avaliação de qualidade, os professores apontam algumas contradições, por ser um assunto complexo e sendo na maioria das vezes incoerente entre a teoria e a prática. Em alguns momentos da entrevista demonstram saber que a avaliação é parte importante do aprendizado e que “a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando” (LUCKESI, 2002, p.58).

Nesse sentido os professores do 1º ao 3º ano ganham destaque nesse quesito. Todos por unanimidade disseram que acontece “diariamente”. O problema reside, de acordo dados fornecidos pela escola, no grande número de alunos chegando ao final do ciclo sem as habilidades e competências necessárias. Segundo Hadji a avaliação só terá sentido no ambiente escolar se a mesma estiver a serviço da aprendizagem. Assevere que a prática avaliativa deve estar a serviço de uma pedagogia dinâmica, é seu ofício colaborar para que o educando assuma poder sobre si mesmo, tenha consciência do que já é capaz e em que precisa melhorar. (...) “A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino (...)” (HADJI, 2001.p.15).

Hoffmann (2005) traz uma concepção de que todo processo avaliativo passa por três etapas: a observação do aprendiz, a análise e compreensão das estratégias de aprendizagem e, por último, a decisões pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento do processo. Portanto, três verbos devem fazer parte do cotidiano do professor: observar, analisar e promover. Chamado pela autora de “uma ação de três tempos”. O tempo de “observar”, “refletir” e “agir”.

Nesse contexto os instrumentos avaliativos devem variar para acompanhar o desempenho da turma, muito embora a prova escrita, muitas vezes o mais utilizado, tenha sido sinônimo de avaliação. Concordo com Haydt (2000, p.63) quando afirma que na avaliação:

devem ser usadas diversas técnicas e instrumentos de avaliação. Atualmente, a avaliação assume a função de diagnosticar, bem como de verificar a consecução dos objetivos previstos para o ensino aprendizagem. Para que a avaliação possa desempenhar estas

funções é necessário o uso, combinado, de várias técnicas e instrumentos. Quanto mais dados o professor puder colher na avaliação, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais informação terá a seu dispor para replanejar o seu trabalho e orientar a aprendizagem dos alunos.

Com relação aos instrumentos usados na avaliação, os dois grupos divergem: um mais centrado em provas, embora não seja a única; e o outro mais dialógico. Dizem: “Uso a observação[...]debate, trabalho em grupo, prova com consulta, prova oral, prova objetiva” (PC4); “[...] Análise das atividades. (PC3); “trabalhos, atividades em grupo ou individual, atividades avaliativas” (PC1).

Observa-se que os professores citam vários instrumentos usados na avaliação, isso porque em suas concepções a prova não é o único instrumento usado para avaliar o aluno. Neste momento, a avaliação passa a ser vista como um instrumento de mediação do conhecimento, elo entre a sociedade, a escola e os estudantes, onde cada um tem sempre algo que poderá contribuir para ampliar o conhecimento do outro.

Numa perspectiva problematizadora e dialógica, a prática dos professores do ciclo de alfabetização prima por uma troca de ideias entre o educando e o educador em busca do conhecimento (Hoffmann, 2001). Quanto aos instrumentos destacam:

leitura individual e coletiva, oralidade, participação dos alunos nas atividades (PA2); Conversa direcionadas, atividades em sala, provas, trabalhos práticos (PA6); Atividades escritas, orais, trabalhos em grupo, roda de conversa(PA3); Um dos instrumentos que sempre utilizo é trabalhar a oralidade do aluno, quando abrimos espaço para o diálogo percebemos o porquê de ações, como podemos ajudá-lo(PA8); Utilizo observação, fichas de acompanhamento, atividades individuais e em grupo, oral e escrita(PA9).

Entretanto, existem diversos empecilhos na prática formativa: o número de alunos por turma, o tempo do professor para assistir cada aluno, a extensão de conteúdos e ainda a própria organização da escola. Fatores que dificultam a avaliação.

Para Hoffmann, a ação avaliativa mediadora busca reorganizar o saber, em que professor e aluno coordenam seus pontos de vistas, trocam ideias reorganizando o conhecimento. Deve-se partir do “fazer” do educando, analisando as hipóteses formuladas por ele, suas ações e manifestações, objetivando “encorajar e orientar” a

produção de um “saber qualitativamente superior”. Avaliação mediadora constitui-se, portanto, de:

analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas outras produções); para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto sua promoção a outras séries e graus de ensino. (HOFFMANN, 1999, p.95).

Para compreender melhor essa divergência entre os dois grupos de professores (PA e PC – para designar professores do ciclo de alfabetização e ciclo complementar) descrevo um quadro abaixo com os instrumentos descritos nas entrevistas pelos professores.

Tabela 17 - Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores²⁴

Instrumentos	Professor-ciclo alfabetização	Professor-ciclo complementar	Total
Atividades orais	6	0	6
Atividades escritas	9	3	12
Trabalho em grupo ou individual	4	3	7
Roda de conversa	3	1	4
Ficha de acompanhamento	1	0	1
Provas	3	5	8

FONTE: Arquivos da pesquisadora.

Com a análise dos dados percebe-se que os professores utilizam diversos instrumentos avaliativos, porém 5 dos 6 entrevistados do ciclo complementar ainda aplicam e valorizam as provas bimestrais; enquanto no ciclo de alfabetização dos 9 entrevistados 3 destacaram a prova como instrumento avaliativo. Embora nas observações realizadas inicialmente este tipo de instrumento apareça em suas

²⁴ As tabelas e gráficos apresentados neste capítulo foram elaborados pela pesquisadora sob o olhar atento às respostas dos investigados, já que foram aplicados a entrevista e aplicação questionários abertos. Porém são dados fidedignos e avaliados minuciosamente.

práticas. Não com o intuito de produzir uma nota, pois nesse tipo de organização escolar a avaliação é qualitativa registrando os avanços dos educandos bimestralmente.

Como se pode notar utilizam diferentes instrumentos, porém os professores do ciclo de alfabetização são mais diversificados e principalmente no que se refere ao acompanhamento diário através de atividades orais, escritas e roda de conversa. O que não aparece e/ou aparece bem menos que deveria.

Um dos professores relata que a avaliação tem como objetivo “verificar a aprendizagem do aluno e a eficácia da minha prática” (PA3). Percebe-se nessa fala que alunos devem estar em sintonia com o professor. Não se trata de corrigir tarefas realizadas, mas de tomar consciência do que foi realizado, do que faltou fazer, enfim, considerar o tempo dispensado e a qualidade dos resultados obtidos para se certificar de que a ação coincide com a intenção e com o que foi planejado. A avaliação, segundo este professor, é feita a todo o momento, todos os dias. Começa a ser feita a partir do momento em que o aluno entra na sala de aula, nas atividades que são desenvolvidas e propostas.

Com essa declaração fica evidente que a prática na sala de aula e a postura em relação à avaliação deste professor são condizentes com a teoria de alguns autores. Percebe-se nesta afirmação que a professora tem uma “visão de mudança” em relação à avaliação e que esta deve ser utilizada como um meio de intervenção pedagógica, buscando uma interação para que se possa observar, registrar e analisar o conhecimento construído pelo aluno, bem como as dificuldades, esperando desta forma que estes alunos através da avaliação possam superar os obstáculos no processo de ensino e aprendizagem, ainda que a passos largos.

Independente das práticas até aqui expostas, faz-se necessário que a avaliação assuma verdadeiramente um caráter mediador e possa contribuir para o acompanhamento, a compreensão e o favorecimento da contínua progressão do aluno na construção de sua aprendizagem, lembrando que as mudanças só poderão ocorrer a partir do momento que os educadores estiverem conscientes que o conhecimento do aluno não pode de maneira alguma ser meramente medido e a este atribuído nota.

4.2.3 Notas e Avaliação: “Irmãs Gêmeas”?

Quando falamos em notas e avaliação, constata-se que o pensamento prioritário dos professores não está na nota. Desarticulando da tradição escolar em que a função básica da escola é preparar e selecionar os alunos para a etapa seguinte.

Nas avaliações, apresentadas nas entrevistas, pode-se perceber que a aprendizagem não está calcada na soma das informações e a avaliação não é a verificação/medida da exatidão da reprodução dos conteúdos. Os instrumentos de avaliação nessa perspectiva não constituem um fim em si mesmo.

Em se tratando dessa perspectiva Luckesi (2008, p.85) afirma: “A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”.

Compreendem que a nota e a avaliação são distintas. De acordo o PC4 “a nota não seria necessário. O importante é o desempenho dos(as) educandos(as), mas vejo a nota como uma forma de analisarmos os alunos sem medi-los como exige a escola. Mas temos que levar em consideração a sua qualidade”. Então, a nota é uma exigência burocrática, ou seja, [...] “a nota, seja na forma de número, é uma exigência formal do sistema educacional” [...] (VASCONCELOS, 2005, p. 44)

Quando perguntado o que pensava do uso de notas e conceitos no processo de avaliação escolar a resposta foi imediata ao confirmar a “obrigação” do uso de notas. Tal afirmação corrobora com a concepção do ato avaliativo voltado para verificação, a classificação do aluno, ficando a parte no processo de aprendizagem. Desse modo, afirma que “Eu uso nota porque é uma obrigação” (PC3); “Notas e conceitos não são eficazes no ato de avaliar [...] só supre a necessidade de alimentar sistemas” (PA9).

Observa-se no discurso dos professores que a avaliação não está centrada nos resultados e na classificação, porque para eles avaliar não é somente dar nota. Diante da situação aqui exposta e analisada, podemos dizer que essa prática viabiliza um processo democrático no ensino. Mas ainda caminha no campo da teoria, pois os resultados da aprendizagem são obtidos, pela medida, que é uma prática de verificação e não de avaliação.

	Concorda	Não concorda
Professor-ciclo alfabetização	2	5
Professor-ciclo complementar	5	1
Coordenador/diretor	0	3
Total	7	9

FONTE: Arquivos da pesquisadora.

O quadro acima mostra que a maioria não concorda com o uso das notas. Mas como mostra o exposto, a maioria dos professores do ciclo complementar concordam com o uso de notas. Segundo Vasconcelos (2005) a prova é o instrumento responsável pela nota, tornando-a real. A nota como é trabalhada na escola, vem distorcendo totalmente o sentido da avaliação, pois a mesma gera medo, insegurança, revolta e dependência. Portanto, esse modelo de avaliação está alicerçado numa concepção de educação que não atende mais os anseios da sociedade e dos tempos em que vivemos.

O professor entra em contradição ao se pronunciar durante a aula ao enfatizar sobre notas e avaliação. Observe o que ele diz:

eu tento desenvolver nas três, pra poder gerar uma nota, infelizmente! Sei tem muita crítica quando se trata de avaliação, estudei vários teóricos que acham que ainda rotulamos o nosso aluno e ainda usamos a nota para reprovar. Mas não tem como fugir. Quando a gente vê tá usando a tal da nota. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/11/2017, PC1)

É notável que a concepção desse professor não está completamente arraigada no tradicionalismo. Observa-se em sua declaração o desejo por uma avaliação inclusiva, mas deixa explícita sua atenção especial pela nota. A preocupação final do mesmo não é uma tomada de decisão que direciona o aprendizado e consequentemente o desenvolvimento do educando e sim atribuir nota ao aluno. É nessa perspectiva que Hoffmann (2001 p. 53) diz:

[...] os educadores aceitam e reforçam o velho e abusivo uso das notas, sem percebê-lo como um mecanismo privilegiado de competição e seleção nas escolas. Ingenuamente ou arbitrariamente, obstaculizam o projeto de vida de crianças e adolescentes com base em décimos e centésimos. Preocupam-se

sobre maneira em atribuir nota 7 ou 7,5, enquanto relegam a último plano os sérios problemas de aprendizagem.

A avaliação, entretanto, deve estar a serviço das aprendizagens e não reduzida a um balanço no final de um bimestre ou final de ano. Avaliar acompanha o processo de ensino-aprendizagem o tempo todo e deixa, nesse contexto, de ser entendida somente como “dar uma nota” a uma produção do aluno seja uma tarefa, um trabalho ou uma prova.

Se a avaliação para esse educador fosse vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico, ela se tornaria um instrumento fundamental para repensar e reformular seus métodos, seus procedimentos e suas estratégias de ensino, para que realmente o aluno aprendesse e dessa forma não se preocuparia em recuperar a nota do educando, pois o importante nesse processo é determinar os fatores do sucesso e reorientar as ações para sanar ou minimizar as causas, promovendo assim a aprendizagem do aluno. É um constante ir e vir sob o olhar atento de um professor que promove novas mediações a partir de sua apreciação tomando como base seus critérios.

Nesse contexto, a avaliação deveria servir para identificar os problemas, os avanços e redimensionar a ação educativa, visando ao sucesso do educando, não a recuperação de sua nota. Precisaria ser entendida pelo professor como o processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, dos limites e das dificuldades dos alunos para atingirem os objetivos da atividade de que participam e não do que espera o mesmo. É nesse sentido que Vasconcelos (2000 p. 44) afirma:

há que se distinguir, inicialmente, avaliação e “nota”. Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota [...] é uma exigência formal do sistema educacional.

Entender essa distinção é urgente e necessário. Não são “irmãs gêmeas” como questionado no título desse tópico. São antagônicas. Assim, é possível dizer que a avaliação é o elemento constitutivo do ensino e que se dá ao longo do processo, e não como uma ação pontual executada no final de mês ou bimestre e, é claro, está

ligado ao modo como ensinamos e avaliamos os nossos alunos e não um resultado fictício de aprendizagem.

4.2.4 O Erro e a Recuperação Paralela no Processo Avaliativo

Quando tratamos de avaliação, impreterivelmente precisamos enfrentar a questão do erro. Lidar com o erro é, possivelmente, uma das maiores dificuldades dos educadores. Superar essa dificuldade implica refletir acerca do conceito que temos do erro, associando a necessidade de uma recuperação paralela que vise à superação dos problemas surgidos no processo avaliativo. Dessa forma, a preocupação maior não deve ser com o erro; o que importa é a ação e o resultado que o erro desencadeia no processo.

Os professores investigados, quando indagadas sobre a questão do erro, demonstraram visões bastante similares. Percebem o erro como ponto de partida. O coordenador 1, afirmou que o erro pode ser visto como reflexo uma prática ruim. Ao ser indagado responde:

o erro muitas vezes pode e deve ser visto pelo professor como reflexo das más práticas cotidianas, de uma aula que talvez não foi planejada e a partir daí o professor pode buscar novos métodos para alcançar os futuros acerto. E por outro lado devemos entender que no “erro” existe uma lógica construída pelo aluno e isso deve ser considerado. Então é o ponto de partida pra melhorar tanto a prática quanto a aprendizagem do aluno.

Sabe-se que o erro por muitas vezes passa a ser fonte de julgamento e punição. Conforme Luckesi (2002, p. 51,52) “atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, a vergonha de modo intermitente”.

Complementando a questão do erro numa visão culposa, considerada classificatória, discriminatória, seletivo e excludente, Eustáquio Romão (2001, p. 93) afirma que:

se a visão culposa do erro na prática escolar continuar sendo predominante, não haverá como encará-lo como fonte de conhecimento pedagógico e a avaliação prosseguirá na sua trajetória de instrumento de seleção, discriminação, meritocracia e exclusão. Nesta perspectiva, a verificação de aprendizagem deixa de ser verificação de aprendizagem, para se transformar em exposição de quem não sabe.

O “erro é uma possibilidade futura de acerto, pois permite a reflexão e um melhor entendimento” PA 6. Tal postura é aplaudida por Celso Vasconcelos (2000, p.75) ao dizer que “saber trabalhar com seus erros é, portanto, condição para saber trabalhar com os erros dos alunos”.

O professor ainda afirma que o aluno que não alcançou seus objetivos pode a partir do erro construir seu conhecimento, onde é trabalhado de forma a elevar a autoestima, possibilitando assim um caminho para o avanço. Tal postura corrobora com Luckesi (2008, p.59) ao apontar que os erros “devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender a evoluir [...]”.

Luckesi ainda comenta que:

a ideia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma correta de resolver. (2008, p. 54).

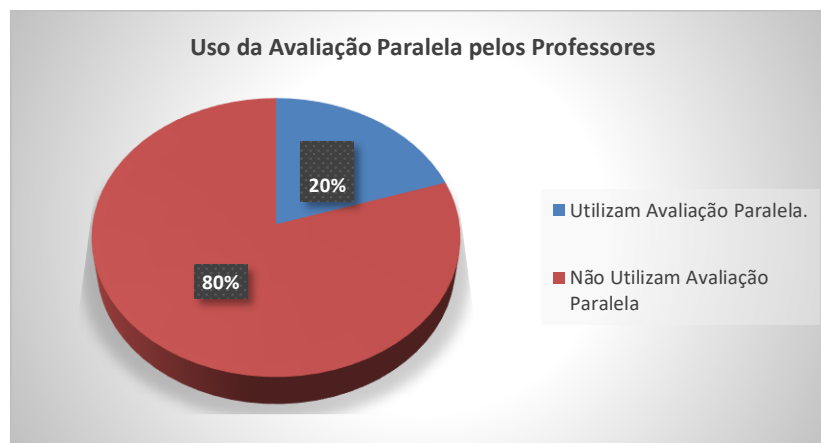
No que se refere ao processo de avaliação paralela, os professores apresentaram opiniões parecidas. Veem esta prática como detectora de erros, sendo um diagnóstico para ações futuras. Apesar de se pronunciarem a favor de uma recuperação paralela que vise o desenvolvimento cognitivo dos alunos, apresentam uma teoria distante da prática, havendo incoerência entre a fala e a ação, pois mesmo sabendo da necessidade e da garantia de tal prática diz não utilizá-la. “Eu não realizo”. (PC5), a avaliação paralela é realizada durante as atividades individuais...” (PA2); “O certo seria no final de cada unidade, mas infelizmente não faço, acho espaço de tempo muito curto [...]” (PC4). O que descaracteriza a sua função. Para Luckesi (2008, p. 58):

de fato, a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se tem, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) através do seu Art.24, obriga os estabelecimentos de ensino a implantarem períodos de recuperação de estudos para os alunos de menor rendimento. Tal obrigatoriedade é reforçada pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação. Entretanto, é negligenciada pela maioria dos professores entrevistados. O PPP (Projeto Político

Pedagógico) da escola não menciona a avaliação paralela, dada a pouca importância a este tipo de avaliação.

Gráfico 10 – Uso da Avaliação Paralela pelos Professores.



FONTE: Arquivos da pesquisadora.

Observa-se no resultado do gráfico que 80% desses professores não realizam a avaliação paralela. Destes que não dizem utilizar, alguns desconhecem este tipo de avaliação, visto que a resposta ficou desconexa ao que foi perguntado. É imprescindível ressaltar que a recuperação paralela, de acordo o Parecer CNE/CEB nº 12/97, não pode ser confundida ou entendida como “ao mesmo tempo”, não podendo ser desenvolvida dentro da carga horária da disciplina.

Este tema traz ainda em seu bojo, o entendimento de recuperação da nota e não da aprendizagem. Como ficou clara no argumento do coordenador: “é tida como uma avaliação de recuperação para que o aluno possa substituir a menos nota de uma das avaliações quantitativas. Ao término da unidade o professor organiza um momento para aplicar com os alunos” (CO1).

É sob esse viés que a reprovação toma corpo. Quando questionados quem são os responsáveis pela reprovação do aluno o professor responsabiliza o aluno pelo seu fracasso. No entanto “o aluno não pode pagar por eventuais deficiências do sistema de ensino, que não lhe permitiram um atendimento adequado” (VASCONCELOS, 2000, p. 87). Os sujeitos investigados deram respostas distintas como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 11 - Responsáveis pela Reprovação do aluno na concepção dos investigados.



FONTE: Arquivos da pesquisadora.

É perceptível que em 40% da responsabilização o papel do professor é retirado do processo. O professor não pode ser responsabilizado pelo fracasso do aluno, mas deve se sentir responsável por ele.

Em uma entrevista para Nova Escola (2006) Luckesi ressalta que:

a reprovação é um fenômeno que, historicamente, tem a ver com a ideologia de que, se o estudante não aprende, isso se dá exclusivamente por responsabilidade dele. As frases reveladoras são aquelas do gênero "eles não querem mais nada", "não estudam", "não têm interesse" etc. Muitas outras razões, além do próprio aluno, podem conduzir ao fracasso escolar, como as políticas públicas que investem pouco no professor e no ensino, com baixos salários e problemas de infraestrutura. O recurso da reprovação não existe em sistemas escolares de países que efetivamente investem na qualidade da aprendizagem.

Entendo que a reprovação, para ser superada pelas escolas, faz-se necessário conhecer os determinantes para superá-los. Por outro lado, a escola necessita desempenhar seu papel mediador no processo de aprendizagem e rever sua prática pedagógica: relação professor-aluno; metodologia de trabalho do professor; currículo; avaliação e gestão escolar. Fatores importantes para a promoção dos alunos.

A recuperação paralela, então, é parte importante na retomada das dificuldades para que o aluno alcance o objetivo esperado e assim oportunizar reintegração do conhecimento. A avaliação deve ter efeito prático que vise a mudança na prática do professor, na postura do aluno e nas condições que a escola pode oferecer.

O que se espera do erro e da recuperação paralela no processo avaliativo é que consista na ação educativa voltada para a análise do problema, através do acompanhamento das tarefas, exigindo um registro sério e significativo que não se encerra em números de acertos ou erros, favorecendo a criança um saber completo, oportunizando-lhe muitos desafios até a descoberta do mundo ou, como nos propõe Romão, “não se trata de buscar o erro para que possa construir o conhecimento, mas encará-lo como fonte de outros saberes – no caso da avaliação, didático-pedagógicos” (1991, p. 99).

Percebe-se que a avaliação classificatória, apesar de ter sido condenada pela maioria dos professores, ainda prevalece com bastante intensidade em suas práticas. Por mais que tentem inovar, sempre acabam voltando às metodologias tradicionais e autoritárias que resultam no fracasso de alguns educandos. Por não compreenderem as causas determinantes do problema da avaliação, atribuem a culpa às deficiências dos alunos e não percebem até que ponto participam desse processo. Porém, há uma percepção de que é preciso mudar e isso já é um grande avanço. Dessa forma, não se pode considerar o professor como o único responsável por esta situação, nem como uma pessoa neutra que nada pode fazer diante das determinações do sistema educacional. Cabe a cada envolvido no processo educativo fazer a sua parte para que a avaliação possa cumprir verdadeiramente o seu papel.

4.2.5 Avaliação Externa X Avaliação da Aprendizagem

As reflexões até aqui apresentadas enfatizam a importância da avaliação no processo de aprendizagem. Sendo assim, favorecer diferentes aspectos e que este seja avaliado é fundamental. A utilização de diferentes instrumentos para identificar conhecimentos já adquiridos pelos alunos e o que ainda precisam dominar, bem como as dificuldades encontradas no percurso, é garantia de promoção na aprendizagem.

Dentre os instrumentos de acompanhamento curricular do ensino e a aprendizagem dos alunos pela Secretaria de Educação está a avaliação externa, tão em voga na política educacional brasileira. Pois, além da avaliação municipal, há também a Provinha Brasil, Prova Brasil e a ANA a nível Federal.

Nesse contexto, foi perguntado aos professores sobre as avaliações externas. Esclarece que:

as avaliações externas é uma forma de medir a aprendizagem de uma quantidade maior de alunos. Com o objetivo de medir a qualidade do ensino em nível nacional, estadual e municipal. Acredito que sua função é trazer benefícios, investimento e novas propostas para melhoria da aprendizagem. (PC3).

As avaliações externas, segundo Oliveira (2011), assemelham-se a produção de informações para os gestores de redes educacionais ao invés de auxiliar os professores na análise dos resultados e assim rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação. Nas observações pude notar os desconfortos e preocupação com esse tipo de avaliação, mesmo porque passam de avaliadores para avaliados, e isso, inevitavelmente causa recusa; por outro, gera-se um sentimento de frustração por ter ficado abaixo do esperado.

Os processos avaliativos, quando incidem no fazer pedagógico e os professores passam a ser avaliados também surge resistências, e assim, reagem aos dados se recusando a envolver-se no processo ou culpabilizando terceiros pelo seu resultado (Sordi e Ludke, 2009). Nesse descompasso, perdem tempo e oportunidade para superar os problemas detectados e de transformá-los em aprendizagens.

Discursos como “são apenas para levantar dados estatísticos” (PA3); “nem sempre elas trazem resultado [...]” (PA9); “[...] não é relevante” (PC1), traduzem a visão desses professores sobre a avaliação externas na prática de suas salas de aula. Deste modo, (Sordi e Ludke, 2009) corre o risco de ficar restrito a resultados esquecidos e desvalorizados, em que os professores, alunos, família e gestores não exploram e não se apropriam do potencial das avaliações externas como complemento ao seu fazer pedagógico.

Esse é um problema recorrente na escola estudada. Na realização da atividade complementar, onde os professores se juntam para planejamento quinzenal, discute-se muito uma necessidade de “trabalhar o conteúdo” que “vai cair” na prova. Acaba por engessar a ação pedagógica em sala de aula e, conseqüentemente, um controle do currículo.

Outro problema, é o ranqueamento dentro das escolas. Sobre isso Sordi e Ludke, afirma que:

constrói-se uma cultura de indiferença aos dados de avaliação e, por outro lado, presencia-se uma certa idolatria das notas boas, que passam a orientar a escola a buscá-las, mesmo que, discursivamente,

contestem seu valor, sua exatidão ou suas formas de obtenção. Os meios acabam justificando os fins. (2009, 320).

O ranqueamento tende a reforçar posturas defensivas frente a avaliação por estar sujeitas a recompensas e punições. As falas do professor da escola estudada confirmam a premissa anterior, como pode-se notar a seguir:

“ainda bem que fiquei na sua sala. Os alunos disseram que você dispensou os alunos com dificuldades. Já pensou se fosse um coordenador que tivesse aplicando? Tu tava era lascada” (Risos).
 “Vê se pode! Minha turma é melhor que da professora [...]. minha turma ficou com a média bem mais baixa! Eles (coordenadores) calcularam errado. Mas “oia”... Vou chamar atenção deles!” (DIÁRIO DE BORDO, 1/12/2017 e 14/12/2017, PA1)

Observa-se que instaura uma lógica competitiva, além de o professor ressentir-se com os resultados que, direta ou indiretamente, o aponta como responsáveis pelo fraco desempenho dos alunos. Embora, de acordo com Oliveira (2011), quando o foco está na escola, a devolução dos resultados das avaliações deve proporcionar uma articulação com a prática pedagógica para ampliar a qualidade do ensino/aprendizagem. Apoiada em Sordi (2008) complementa que “um espaço de diálogo e de debate pode ser aberto e instaurado, contribuindo para a mudança no foco da “verificação” para elaboração do “pacto de qualidade negociado” (2011, p.138).

Em contradição às observações realizadas, a maioria dos professores entrevistados acreditam que a avaliação externa “é importante para se ter uma noção da situação da aprendizagem nas escolas, a fim de melhorar as políticas educacionais” (PA6), além de servir “para o educador refletir e analisar sua prática pedagógica” (PC4”. A avaliação institucional para Freitas (2009), deve servir como um espaço privilegiado para a localização e reconhecimento de problemas, reflexão e busca de soluções.

Luckesi (2012) alerta sobre a importância da avaliação da aprendizagem do educando, da instituição e sistema nacional de ensino. O autor garante que são imprescindíveis para a melhoria da educação pois;

1º- “a avaliação da aprendizagem” que tem por objetivo diagnosticar, acompanhar e certificar o educando em seu percurso de aprender na vida escolar. Importa o sucesso de cada um e de todos os educandos em suas aprendizagens e seus consequentes desempenhos;

2º- importa, por outro lado, que a “instituição” esteja constantemente avaliando-se e sendo avaliada, cujos resultados devem subsidiar novas e necessárias decisões, tendo em vista que seu desempenho, como instituição, apresente resultados cada vez mais satisfatórios, o que significa que os educandos, que passam por ela, aprendam o que necessitam aprender;

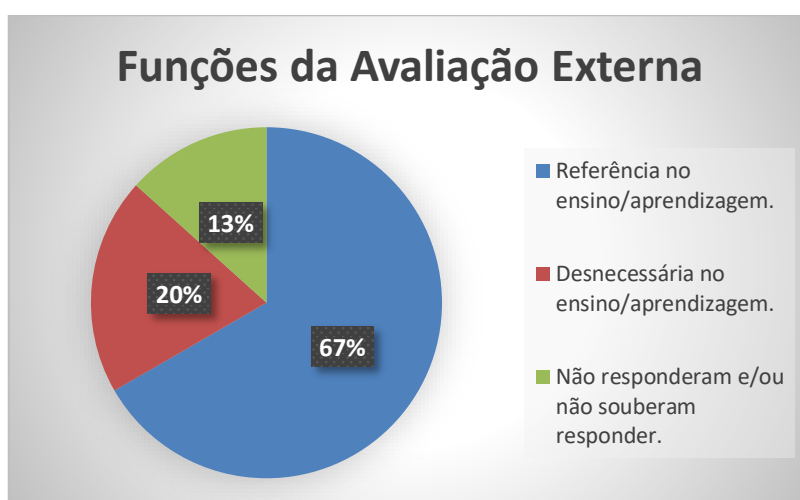
3º- por último, há que se olhar para o “sistema nacional de ensino”, no que se refere à sua qualidade e eficiência. Chegamos, então, ao âmbito da “avaliação de larga escala”, o que implica que o país inteiro esteja atento aos resultados de suas variadas atividades institucionais de ensino. O país necessita de cuidar de sua educação em todas as instâncias, desde as políticas públicas, passando pelos projetos e financiamentos, chegando à sala de aula e aos educandos.

Pelo exposto, a avaliação da aprendizagem tem como pressuposto o sucesso do aluno; a institucional é aliada dos gestores educacionais na busca da qualidade de modo geral e para a avaliação externa referenda a qualidade e efetividade do ensino no país. É deste modo, um olhar nos educandos, bem como nos sistemas de ensino. Para isso, Luckesi (2009) afirma que:

o “sistema” necessita de cuidar das “instituições” (escolas) para que estas cuidem dos “educadores” e estes cuidem dos “educandos”. O sucesso depende da cadeia inteira de responsabilidades e a avaliação é e deve ser a aliada de todos, subsidiando as mais diversas e variadas tomadas de decisões, tendo em vista o sucesso.

O gráfico abaixo representa a função da avaliação externa na prática dos professores da escola pesquisada. Os dados retratam as concepções individuais dos atores que nela atuam.

Gráfico 12 – Concepção dos professores sobre a importância da avaliação externa na escola Eduardo Martini.



FONTE: Arquivos da pesquisadora.

Dessa forma, como apresenta o gráfico, a maioria entende que a avaliação de larga escala serve de suporte para sua prática pedagógica e melhoria do desempenho da instituição e conseqüentemente do aluno. O próprio PPP da escola garante que:

as dimensões da avaliação dão-se, no contexto da escola, a partir da avaliação da aprendizagem, da avaliação institucional e da avaliação externa, para, justamente, assegurar o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa. (2018, p. 25).

Embora, durante as observações, não tenha presenciado um espaço para discutir e reorientar a escola como um todo e assim prever ações de mudanças pretendidas.

Assim sendo, a avaliação exige uma postura democrática do sistema de ensino e do professor para ampliar o ensino-aprendizagem. Não se pode avaliar somente o aluno, mas toda a atuação do sistema. A responsabilidade pelo fracasso não é só do aluno nem só do professor, mas da escola e do sistema de ensino, como um todo.

4.2.6 Avaliação Inclusiva: do Discurso à Prática.

Em todo o estudo, até aqui discutido, a avaliação da aprendizagem escolar para ter sentido deve estar envolvida com seu projeto de ensino e para o ensino, a qual requer decisões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (LUCKESI, 2008). Então caracteriza-se como instrumento capaz de oferecer subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino.

Nesse contexto, o movimento com a política de inclusão impulsiona um novo paradigma no atendimento dos alunos com deficiência. A avaliação surge como elemento direcionador da prática pedagógica, do desempenho e adaptações curriculares desses alunos.

O princípio de inclusão deve embasar a prática pedagógica, independente das condições dos alunos. Todos devem ter as mesmas oportunidades e uma escola que garanta o atendimento a diversidade humana. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, Art. 24 estabelece que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.”

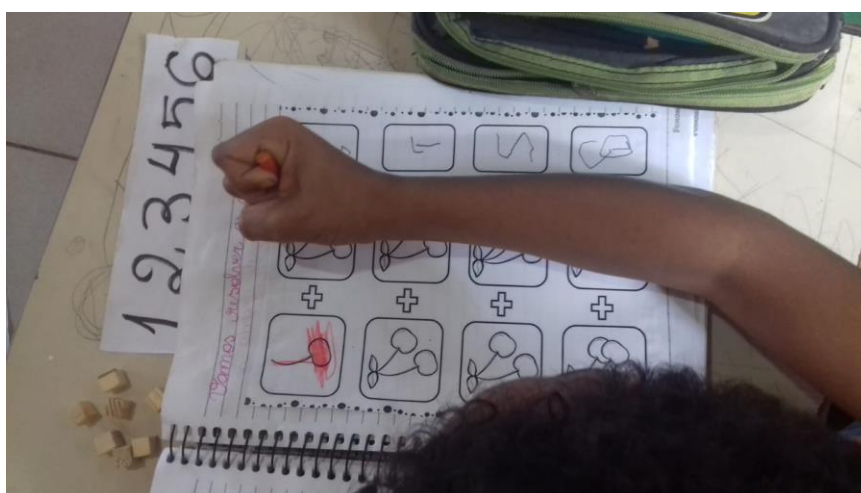
Como a referência da ação educativa a nível nacional temos a Declaração de Salamanca e é consubstanciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em diversos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Logo, a proposta de uma educação inclusiva traz em seu bojo um grande desafio: transformar a escola da atualidade. Faz-se necessário uma mudança de comportamento e então, romper com as barreiras históricas, financeiras, físicas e atitudinais do processo ensino e aprendizagem.

4.2.6.1. Formação dos Professores

Em relação a formação dos professores entrevistados, apenas dois deles declaram ter formação específica na área. É preciso apontar que uma das professoras em questão estava trabalhando com os alunos em proposta inclusiva, pois proporcionava um olhar com mais afinco às singularidades do aluno com necessidade especial, contribuindo assim ao processo de inclusão escolar amplie na educação comum.

Figura 7 - Atividade adaptada desenvolvida pelo aluno.



Fonte: Arquivo da pesquisadora - 04/07/2018.

Sem dúvida a formação do professor é imprescindível para melhor auxiliar na constituição de estratégias para o desenvolvimento para todos os alunos, principalmente dos alunos com deficiência. Muito embora, por traz do discurso de “não

estar preparado” e/ou “não ter formação” o professor justifica o seu imobilismo pedagógico. A LDB 9394/96 já expressava uma educação para todos e assim exigindo do educador novas competências necessárias para atuar em uma escola inclusiva.

Daí a necessidade da formação continuada, posto que tem como premissa produzir reflexões e análises que permitam desencadear novas atitudes dos educadores para desempenhar de forma mais satisfatória e responsável sua função: ensinar para a diversidade. Sobre isso um dos investigados declara que falta “uma formação continuada, preparação melhor dos professores, pra que tenham atividades voltadas para esse objetivo de atender especificamente a essa clientela, a criança com necessidade” (PC1).

Visto que os entrevistados atuam com alunos com necessidades especiais em suas salas de aula, perguntou-se sobre o preparo dos professores e obtive as seguintes respostas.

O grupo dos professores do Eduardo Martini na verdade não tem preparo para atender as crianças com necessidades especiais. Eu acho que é devido à falta de formação. Os mesmos não estão preparados, não tem formação, [...] na área e acaba tendo dificuldade pra atender os mesmos diante de suas necessidades. (D1, 05/07/2018)

[...] considero ineficiente, por mais que o professor busque, pesquise, mas é muito profundo, é algo de necessidade mesmo do aluno. O professor não tem uma formação adequada para que seja atendida as necessidades desses alunos. (CO1, 06/07/2018)

De acordo com as respostas anteriores, é possível perceber que os gestores conhecem as práticas de seus professores e o insucesso dos seus alunos. No entanto, ao serem questionados se a equipe gestora propõe discussões pedagógicas com o grupo de professores e a comunidades escolar a respeito da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência, responderam negativamente.

[...] a gente acaba que tendo dificuldade de fazer isso por conta da formação que o grupo não tem, que a equipe gestora também não toma providencias nenhuma. Peca também [...] nesse contexto. (D1, 05/07/2018).

É necessário compreender que o ensino dos alunos com deficiência não precisa ser de domínio de uma pequena parte dos “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação. Todavia, há muitos

professores com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. A equipe gestora das escolas podem minimizar esse problema, pois as dúvidas que podem ser esclarecidas e aprofundadas nas discussões sobre o assunto, através de uma participação conjunta entre todas as partes envolvidas no processo, tais como professores, equipe pedagógica, funcionários, direção e a família.

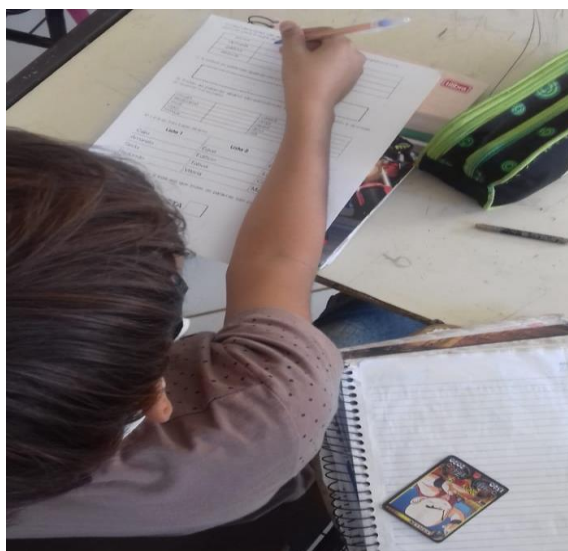
Dessa maneira, os envolvidos precisam urgentemente reavaliar suas práticas uniformes e conservadoras, por outra com as mais variadas situações, entendendo e buscando o apoio necessário. Ao aprimorar seus conhecimentos, os educadores estarão mais abertos em adquirir uma postura direcionada a uma gestão transformadora, por compreender o processo de aprendizagem de acordo a necessidade/diversidade de cada um.

4.2.6.2. Práticas Avaliativas dos Professores

O insucesso na prática escolar revela, nesta pesquisa, que a maioria dos professores entrevistados acabam por negligenciar a avaliação desses alunos. Como foi observado, as atividades são únicas para todos os educandos, não visam aprimorar as suas necessidades. A avaliação tem papel primordial na construção do conhecimento de acordo Hoffmann “A construção do ressignificado da avaliação pressupõe dos educadores um enfoque crítico da educação e do seu papel social” (2001, p. 112). Além de compreender que todo aluno, ao ser modo e ao seu tempo aprende, desde que tenha oportunidades adequadas para desenvolver suas potencialidades é a primeira e mais importante premissa que o professor e toda a comunidades escolar (diretor, funcionários, equipe pedagógica) deve entender.

Os professores ao serem questionados sobre a adequação curricular para alunos com deficiência, respondem: “Não. Deveria, no entanto eu não faço essa adequação.” (PC1); [...] não tenho a proposta sistematicamente, né? Adaptada” (PA9). Ao analisar as respostas acima, apesar de atuarem com alunos com NEE, ainda não venceram os obstáculos pedagógicos do processo ensino e aprendizagem.

Figura 8 - Atividade não adaptada desenvolvida pelo aluno.



Fonte: Arquivo da pesquisadora - 26/06/2018.

A atividade acima é meramente para preencher do tempo do aluno, sem se importar com o resultado dela, ou seja, não favorece a aquisição de novos conhecimentos e conseqüentemente remete ao insucesso escolar. Sabe-se que não há aprendizagem se não houver um ensino eficiente. Para que isso ocorra há que se considerar as características e peculiaridades de cada aluno.

Nesse contexto, o MEC lança em rede nacional ações pedagógicas que buscam flexibilizar o currículo, na tentativa de minimizar as dificuldades existentes no ensino regular, para favorecer os alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo as suas orientações, as adaptações curriculares devem ser desenvolvidas em diferentes níveis de atuação: nos Sistemas de Ensino, no Projeto Político-Pedagógico e no planejamento do professor.

Dentre tantas dificuldades do educador, a avaliação com uma perspectiva inclusiva, como propõe Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 11) é um dos principais entraves para implementação de uma educação inclusiva.

a avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

Nesse sentido, o processo avaliativo tem como objetivo a valorização das aprendizagens dos alunos a partir de suas singularidades, visto que tem por função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10).

Segundo Hadji (2001) a avaliação só terá sentido no ambiente escolar se ela estiver a serviço da aprendizagem. Muito embora ser comum nas salas regulares uma distorção quanto a avaliação realizada com os alunos com deficiência. Os professores acreditam que a avaliação, deve ser facilitada ou inexistente, pois confundem com os instrumentos utilizados.

Carneiro (2012) declara que os instrumentos de avaliações e os recursos pedagógicos devem ser adaptados conforme às “possibilidades de comunicação dos alunos”, sejam elas deficiências intelectuais, sensoriais, físicas ou múltiplas, como também aqueles que apresentassem condutas típicas (oriundas de quadros neurológicos/psiquiátricos).

Os instrumentos utilizados nas salas de aula da escola estudada também são ineficientes, pois são padronizados ou banalizados. Veja o que relata o professor: “no caso do autista, por ele ter uma necessidade mais específica, a gente trabalha com ele, deixando-o mais à vontade, ele produzindo o que ele gosta de produzir” (PC1).

Figura 9 – Instrumento avaliativo de aluno com deficiência.



Fonte: Arquivo da pesquisadora - 03/07/2018.

Como não há ensino, conseqüentemente não há avaliação. Questionei como compreendem a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiências, argumentaram que:

Eu penso que deveria ser de uma forma específica [...] visando a especificidade de cada um, mas infelizmente a escola não adota este tipo de avaliação. os mesmos, né... são ignorados e não participam de nenhum tipo de avaliação da aprendizagem. (D1, 05/07/2018).

[..] aluno com necessidades especiais também produz e muitas vezes essa produção não é valorizada. Entendo que a avaliação ela é injusta[...] (CO1,06/07/2018).

Para Vasconcelos, há uma grande necessidade de mudança na prática avaliativa, pois tem se tornado um dos principais problemas da educação escolar. Mas para que essa mudança seja efetuada é importante “(...) antes de mais nada, ... o querer, o desejar, o compromisso efetivo, enfim, a vontade política” (2005, p. 19) e acima de tudo acreditar que é possível a transformação da avaliação escolar.

Deste modo, os educadores precisam avaliar seus alunos, desenvolver um planejamento educativo consistente com vistas a aprendizagem e estruturar seu trabalho voltado às especificidades. No entanto, analisando as respostas anteriores, as práxis pedagógicas desconsideram as potencialidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, além da atenção assistencialista e não educacional da escola.

Continuando o levantamento de dados, os professores foram indagados sobre os instrumentos avaliativos utilizados com esses alunos.

Eu uso o mesmo método [...] eu uso tudo voltado para o lúdico: recorte e colagem [...] coisa que dá pra ele fazer[...] Tento estimular bem a coordenação motora dele[...] (PA9).

Eu permito que ele faça as coisas que ele mais gosta, desenhar e ele sempre faz um comentário, um relato sobre as coisas (desenhos) que ele produz na sala de aula. (PC1).

Percebe-se que os instrumentos resultam das escolhas do professor. O primeiro mais adequado para eliminar barreiras que impedem o acesso ao que lhe é ensinado; o segundo mais assistencialista, garantindo-lhe apenas a participação na modalidade regular.

É necessário dar um novo significado à avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência; que aconteça de fato e seja capaz de oferecer subsídios para o

planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino. Para isso, o professor pode:

- avaliar cada atividade de forma particular, respeitando a cognição do aluno;
 - estabelecer alguns mecanismos que visem a facilitar o aprendizado do estudante com deficiência: adaptação para as necessidades da criança/adolescente;
 - abolir a adoção de um ritmo único de aprendizado pelos alunos;
 - flexibilizar as formas de avaliação dos estudantes [...] e evitar comparações com as respostas dadas por eles;
 - estabelecer recursos que promovam a acessibilidade dos estudantes com deficiência e facilitem a aprendizagem dos mesmos, assim como a expressão de todos eles através da fala.
- (Disponível:<https://neurosaber.com.br/como-avaliar-as-prendizagens-dos-alunos-com-deficiencia>. Acesso:21/07/2018).

A avaliação descrita acima está centrada em características contínuas e qualitativas, adequadas as necessidades de cada aluno. Para Demo “[...] Na qualidade não vale o maior, mas o melhor, não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregnação” (1999 p.18). Tudo isso só se configura na busca por novos caminhos para aperfeiçoar a prática pedagógica e avaliativa, de modo a ampliar os conhecimentos passíveis de mudanças e transformação de uma realidade.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. [...] Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. (LUCKESI, 2008, p. 81).

Debater avaliação e aprendizagem implica refletir sobre a prática pedagógica e o papel do professor frente as demandas e suas especificadas. Neste capítulo, apresento as conclusões de toda a pesquisa, a qual teve como objetivo analisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar no primeiro e segundo ciclo (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I, na Escola Eduardo Martini de Serra do Ramalho - BA.

Identificar a prática avaliativa desenvolvida cotidianamente por professores da escola referida, analisar as orientações legais e o verificar papel da avaliação no contexto escolar foi o que me embasou nesse processo de investigação. Ainda, apresento conceitos e definições da avaliação para uma aprendizagem significativa.

Espero ter atendido todos os propósitos que reside nesse estudo, além de entender que não se esgotam o tema, mas acende novas perspectivas e interrogações.

5.1. Conclusões Gerais

A prática avaliativa deve ser contínua, cumulativa, processual e principalmente que ela deve estar ligada ao desenvolvimento do grupo e de cada aluno em particular, permitindo ao educando reconhecer suas conquistas e dificuldades, clareando os desafios a serem vencidos e as possibilidades de vencê-los. Porém na prática isso vem acontecendo? Em 2006 foi realizada uma pesquisa com a mesma temática na

escola citada nos capítulos anteriores, tendo como resultado uma prática de avaliação tradicional centrada totalmente em provas e exames totalmente excludentes. Foi o que moveu o interesse por esta pesquisa. Passados dez anos, como está a prática avaliativa nessa escola?

Sendo assim, no decorrer desse projeto foram discutidos e analisados diferentes enfoques da avaliação. Procurou-se mostrar a grande questão que se coloca aos educadores, o que avaliar e como avaliar, bem como as múltiplas facetas da avaliação da aprendizagem e suas implicações na vida escolar dos educandos.

Através dessa pesquisa, busquei analisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar no primeiro ciclo (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I, na Escola Eduardo Martini de Serra do Ramalho - BA, investigando a visão dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem e a importância dada por eles para esse assunto, bem como identificar os instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem por esses docentes.

No que diz respeito à verdadeira função da avaliação pôde-se constatar através das leituras que o ato de avaliar consiste em um diagnóstico permanente do nível de aprendizagem em que se encontra o educando para, a partir daí, buscar caminhos que levem à superação das dificuldades encontradas.

É preciso atentar para o fato de que a avaliação é um instrumento de inclusão que norteia tanto o trabalho do professor quanto do aluno e não adianta mudar o sistema de avaliação sem mudar também as formas de ensino e as condições de trabalho do educador. O PPP da escola em questão defende o desenvolvimento integral das crianças em todo o seu percurso formativo em que a avaliação poderá revelar o que está sendo ensinado e aprendido. Muito embora, este tema não tenha sido destaque na construção desse documento. É apresentado de forma sucinta e descaracterizada em um parágrafo apenas.

A partir do exposto, a presente pesquisa contribuirá para a reflexão e análise do processo avaliativo, bem como auxiliará os envolvidos na relação ensino-aprendizagem. Portanto, esta pesquisa não tem como pretensão esgotar o tema, já que sua complexidade, valiosidade e grandeza não se encerra neste documento, o qual será apenas um norteador para novas discussões acerca da avaliação.

5.2. Discussão Teórica

Avaliar é uma tarefa complexa. Pensar em avaliação, é um exercício de reflexão, que permeia fatalmente nossas crenças, não só enquanto professores, mas também enquanto pais e alunos. Deste modo, este estudo tem como objetivo conhecer como estão sendo realizadas as avaliações na Escola Eduardo Martini, Serra do Ramalho - BA.

Essa pesquisa delineou as transformações de políticas públicas na área educacional e conseqüentemente no que se refere a avaliação – alterações nas concepções, funções e características. E, nesse contexto, ensinar não é uma tarefa tão simples, principalmente numa sociedade em que cada dia mais o volume de informações e conhecimentos são transmitidos por diversos meios.

No que se refere ao processo avaliativo, a pesquisa evidenciou inúmeras situações que descrevem na prática como está sendo realizado em sala de aula: 1º- os professores conhecem a função da avaliação no contexto escolar e as mudanças ocorridas, no entanto, a prática de uma minoria ainda enfatizam nos aspectos quantitativos, em detrimento do qualitativo; 2º- no ciclo de alfabetização, evidenciam o que alguns estudiosos vêm apontando como a real avaliação da aprendizagem: um processo fundamentado na efetiva ação docente, definindo assim um modelo pedagógico a serviço de uma avaliação contínua, mediadora, com observações diárias de como o trabalho está sendo realizado, como seu aluno aprende e com a proposta de reorientação do planejamento; 3º- as provas escritas, nas séries finais do Ensino fundamental I, permanecem firme como um divisor de quem conseguiu assimilar ou não o conhecimento, embora demonstrem uma preocupação com a formação integral do aluno, comprometidos com a perspectiva de um efetivo interesse na aprendizagem e desenvolvimento do educando; 4º- as bases legais para o ciclo de alfabetização trouxe mudanças tanto na organização escolar, bem como a progressão continuada e a avaliação. Perante tantas transformações, os professores encontram algumas dificuldades em colocar em prática, mesmo com concepções mais modernas acerca da avaliação da aprendizagem; 5º- as séries finais do escola investigada encontram com os mesmos moldes de modelo seriado, oportunizando aos professores atribuir valores aos atores desse processo, apesar de se mostrar durante

a entrevista estar preocupada com a real aprendizagem; 6º- a avaliação, para os professores, tem papel central na prática pedagógica e está voltada para um processo contínuo, ou seja, contemplar as especificidades e habilidades prévias dos alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem, embora ainda preso ao tradicionalismo; 7º- e por fim, demonstram saber que a avaliação é parte importante do aprendizado e que deveria servir de suporte para melhorar o que acontece com o educando, embora a maioria dos professores, incluindo nesses atores a diretora e os coordenadores, aponta algumas contradições por ser um assunto complexo e sendo na maioria das vezes incoerente entre a teoria e a prática.

Outro fator importante a destacar, é a avaliação externa e avaliação dos alunos com deficiência. A primeira, destaca-se como um a prática do cumprimento de metas e elevação dos índices de desempenho dos alunos da escola estudada. O ranqueamento tem reforçado uma postura defensiva frente a avaliação, fazendo com que os sujeitos negligenciem dados reais de aprendizagem, voltando-se a um extremo controle e vigilância do cumprimento dos conteúdos estabelecidos, embora em sua maioria os professores tenham discurso de que a função da avaliação de larga escala é qualificar o ensino-aprendizagem. A segunda avaliação, dos alunos deficientes, é a mais preocupante. Isso porque os currículos, métodos, recursos educativos, organizações específicas de tempo, programa escolar próprio, professores especializados, entre outras adequações, são inexistentes. Os professores da escola estudada, se quer tem habilidades para a promoção dos conhecimentos desses alunos. Esses alunos são privados de aprender num contexto que com garantia por lei de “igualdade para todos”. Se não há aprendizagem, conseqüentemente não há avaliação.

Em uma educação de equidade, a avaliação classificatória arraigado ao tradicionalismo em que consiste em atribuir notas ou conceitos aos alunos, de modo a classificá-los, julgando o fracasso ou o sucesso dos mesmos, não ocupa mais espaço na sociedade do século XXI, visto que a educação está centrada na busca da qualidade e na promoção da equidade.

Os mais renomados estudiosos que embasam esta pesquisa reconhecem o papel central do professor no processo avaliativo. Concordam que para uma avaliação que contemple as necessidades dos alunos, necessitam de professores

comprometidos com a mudança na educação. Tudo isso acompanhado minimamente do empenho da escola, e, amplamente do sistema educacional.

De acordo os estudos realizados e o embasamento teórico, posso afirmar que os educadores buscam alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia do educando, mas esbarram em uma postura não condizente com as atuais discussões no campo da pedagogia.

Não é difícil perceber que os professores investigados desenvolvem um trabalho em sala de aula com objetivos comuns: ensino-aprendizagem, todavia, com concepções diferenciadas. 1ª- Os professores do ciclo inicial utilizaram palavras como: aprendizagem, habilidades, acompanhamento, desenvolvimento, contínua, análise estão presentes no cotidiano dos professores. O que se pode observar que a avaliação tem sentido amplo em sua prática, pois a define como processo e não como um instrumento estático, classificatório. Portanto, estes professores realizam a avaliação como um instrumento que permite ao educando reconhecer suas conquistas e dificuldades, clareando os desafios a serem vencidos e as possibilidades de vencê-los. 2ª- Esta, todavia, merecendo um olhar mais atento aos professores do 4º e 5º ano. Palavras como: atribuir conceito ou nota, verificar, conteúdo assimilado foram utilizadas para conceituar avaliação de aprendizagem. Deixa claro que o enfoque principal da avaliação é a medida do conhecimento, mesmo sendo contínua e processual torna-se “medida”, finaliza num processo quantitativo, o qual é traduzido pela nota. Deste modo, terminaliza o fazer pedagógico.

Frente à realidade da prática avaliativa desses atores da educação, faz-se necessário que a avaliação assuma verdadeiramente um caráter mediador e possa contribuir para o acompanhamento, a compreensão e o favorecimento da contínua progressão do aluno na construção de sua aprendizagem, lembrando que as mudanças só poderão ocorrer a partir do momento que os educadores estiverem conscientes que o conhecimento do aluno não pode de maneira alguma ser meramente medido e a este atribuído nota.

Portanto, uma análise aprofundada e exaustiva chegou ao resultado desta pesquisa. Acredito que as leituras e aprofundamento teórico possibilitou uma conclusão efetiva e fidedigna sobre a prática avaliativa desenvolvida pelos professores desta instituição.

5.3. Projeções Gerais

Avaliação perpassou por muitas mudanças e concepções ideológicas ao longo da história, e hoje o maior desafio é a mudança de postura, lançando um novo olhar para o aluno, apesar dos conceitos arcaicos tão enraizados em nossa prática pedagógica.

Faz-se necessário repensar a prática pedagógica, a forma de avaliar com critérios mais justos, transformando a sala de aula em um lugar agradável e prazeroso, além de professores, escola e sistemas educacionais como o todo mais comprometidos com a educação.

Deste modo, todo o estudo até aqui delineado sugere reflexões e estudos acerca da avaliação em todos os âmbitos. Algumas sugestões para as políticas educativas, os centros de formação e ainda a possibilidade de investigação nessa área.

5.3.1. Sugestões para as Políticas Educativas

A qualidade educacional tem sido foco nas últimas décadas de constantemente debates nos diferentes segmentos sociais. Frente a esse debate discute-se sobre quais políticas educacionais têm o possibilidade de ampliar positivamente tal essa qualidade, visto que na prática dos educadores ainda permeia conceitos tradicionais. Neste cenário, está a qualificação dos educadores. Mesmo com as várias transformações ocorridas, essa pesquisa sugere:

- ✓ Políticas que contemplem a formação continuada sobre avaliação da aprendizagem para professores, coordenadores e diretores, a qual efetive a relação entre teoria e prática, ancorada num fazer inovador em todas as modalidades de ensino do município de Serra do Ramalho - BA.

Além de formações continuadas para professores, os levantamentos das informações nessa pesquisa revelam a existência da avaliação como “medida” nas séries finais do Ensino Fundamental I, estabelecendo a nota como “obrigação”.

- ✓ Eliminação da nota, contemplando os aspectos qualitativos, atribuindo-lhe uma avaliação descritiva, formativa e continuada tendo em vista o avanço das crianças.

Uma das preocupações dos professores entrevistados é com a dificuldade com o acompanhamento individualizado, principalmente com os alunos que necessitam atendimento especializado.

- ✓ Políticas de inclusão como forma de superação dos problemas de acesso e permanência dos egressos portadores de necessidades especiais matriculados nas mais diversas modalidades de ensino;
- ✓ Formação continuada aos professores, coordenadores e diretores com vistas a aprimorar seus conhecimentos na compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ao falar em inclusão significa disponibilizar acesso físico, material adaptado à necessidade do aluno especial, treinamento e capacitação de profissionais e intérpretes para atuar significativamente nessas turmas.

E por fim, as implicações dos resultados das avaliações externas (apropriação, compreensão) na prática pedagógica.

- ✓ Criar um espaço de debate no interior da escola, articulando com a prática pedagógica os resultados das avaliações externas e assim, estimular a mudança no foco da “verificação” para elaboração da qualidade do ensino/aprendizagem.

Estas sugestões podem ficar no campo do pensamento, mas também pode se apresentar no campo da ação, em que todos os envolvidos (professores, alunos, instituição, pais, coordenadores e sistema educacional) se insiram aos projetos desenvolvidos pelos estabelecimentos de ensino e educação. Para que se efetive o controle de “qualidade” não pode se dar por meio de pressões, mas em diálogo

permanente. Cabe ainda como informações para a Secretaria de Educação, e principalmente, para a escola estudada.

5.3.2. Sugestões para os Centros de Formação

O maior desafio dos professores analisados é a avaliação da aprendizagem no que diz respeito às especificidades de cada aluno, a ressignificação da prática pedagógica e o se posicionar como o principal responsável pelas mudanças necessárias.

Todos estes aspectos perpassam pela formação inicial do educador. Muitas transformações ocorreram no campo educacional e avaliação ainda é um tema complexo no meio escolar. Sabe-se que todos os níveis de ensino, professores, bem como a equipe escolar parecem não estar preparados para tal tarefa.

Alguns fatores contribuem para aumentar o problema com a avaliação em sala de aula: as condições estruturais de trabalho, a falta de oferta de formação continuada e formação inicial deficiente. No entanto, avaliar corretamente depende dos conhecimentos necessários, e estes, deveriam ser adquiridos na formação inicial. No entanto, Perrenoud (1999, p. 16) afirma que “a formação dos professores trata pouco de avaliação”.

Deste modo, a presente pesquisa traz algumas sugestões aos centros formações sobre:

- ✓ Desenvolvimento de estratégias didáticas sobre avaliação, suas funções e importância;
- ✓ Relação entre a teoria e a prática docente na avaliação da aprendizagem de qualidade;
- ✓ Análise das práticas docentes nos processos avaliativos;
- ✓ Componente curricular nos Estágios e desenvolvimento profissional;

São sugestões para não permitir o exemplo dos centros de formação como referencial do professor em sua efetiva docência. A função das instituições de formação é desconstruir as ideias pré-definidas em outrora modalidade de estudos.

De acordo Pereira (2010, p. 23):

A formação inicial de professores situa-se no cerne das formas de governabilidade institucional escolar que têm afetado a infância, uma vez que ela se constituiu como a instância moderna privilegiada para a veiculação de significações imaginárias sociais sobre a infância e sobre as práticas adequadas para a sua educação escolar, fundamentadas nos discursos científicos e pedagógicos que nela se exprimem e que integram propostas normativas sobre a socialização e a subjetivação escolares.

Portanto, a formação inicial de professores está relacionada às formas e aos conteúdos da formação, com impacto na educação diretamente dos estudantes.

5.3.3. Sugestões para novas linhas de investigação sobre a temática

São muitos os estudos sobre avaliação da aprendizagem, embora ainda não tenha esgotado as abordagens do tema. Como a avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem, ganhou nas últimas décadas um espaço mais amplo nas políticas de educação.

Deste modo, estudos voltados para esta temática abre caminho para discussões sobre a melhoria do fazer pedagógico dos professores e de cada um dos envolvidos nesse processo. Também, as publicações sobre a avaliação da aprendizagem do país estão voltadas para a prática dos educadores e como estão acontecendo no interior das salas de aula; avaliação não só no aluno, mas também na escola, no professor, na direção; a Lei nº 11.274, de 2006 da LDB (artigo 32) a favor da progressão continuada como garantia de acesso e permanência do aluno na escola; A política de educação inclusiva onde a avaliação ganha papel central, apontam a discussão de novas abordagens para pesquisas sobre o tema:

- ✓ A formação inicial de professores frente a avaliação da aprendizagem;
- ✓ A formação continuada para professores, coordenadores e diretores como fator de transformação na avaliação da aprendizagem;
- ✓ Avaliação e aprendizagem de alunos com necessidades especiais;
- ✓ Articulações escola e secretarias nas demandas, interesses e participação na efetivação das políticas de avaliação da aprendizagem;
- ✓ Ensino público e sua influência nas políticas avaliação da aprendizagem;

- ✓ Progressão continuada como ruptura de reprovação;
- ✓ Perfil dos alunos com necessidades de aprendizagem frente a avaliação da aprendizagem;
- ✓ O Perfil dos professores avaliadores no município de serra do ramalho nos últimos 20 anos;
- ✓ Interesses ideológicos da avaliação externa nas políticas públicas dos últimos 20 anos;

Estas e outras inquietações são possibilidades de estudo para o meio social e acadêmico por permitir o conhecimento da realidade da sala de aula e apontar melhorias na avaliação da aprendizagem, pois evidencia lacunas existentes na formação dos professores. Além de contribuir com os cursos de formação de professores, no sentido de ampliar seus currículos, conhecimento e entendimento sobre este tema.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BACCHETTO, J. G. (2016). O Pisa e o custo da repetência no Fundeb. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 24(91), 424-444.

BLASIS E., FALSARELLA A. M., ALAVARSE O. M. Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. Coordenação Eloisa de Blasis, Patrícia Mota Guedes. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p.

BOLETIM fevereiro de 2016 -OCDE 2016- Alunos de baixo desempenho: por que ficam para trás e como ajudá-los? Disponível em: <http://acervodigital.sistemaindustria.org.br>. Acessado em:12/01/2018

BRASIL (2014). Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação – PNE/MEC. Brasília: Inep.

BRASIL no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acessado em: 10/1/2018

BRASIL, MEC, SEB, DICEI, COEF. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem. Brasília, 2012(I).

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Parâmetros Curricular Nacional (PCN's) – Apresentação dos Temas Transversais e Ética, 36 – 40, 1997.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394/96.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105 / Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2014. 105 p., il.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20/07/ 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CENSO ESCOLAR 2016 Notas Estatísticas Brasília-DF | Fevereiro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf>. Acessado em: 21/01/2018

DELORS; Jacques (org). Educação; um tesouro a descobrir. 4 ed. São Paulo; Cortez; Brasília, DF: MEC: unesco, 2000.

DEMO, Pedro. Pesquisa: Princípio Científico e Educativo. -10ª ed. São Paulo: cortez, 2003.

_____. Avaliação Qualitativa. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 01/06/2018

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação Dialógica - Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, C. O. A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI. 2003. 353 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: Acesso em: 10 /01/ 2018.

FERNANDES, Domingos. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie de (orgs.). Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo. Porto Editora: Portugal, 2011.

FERRARI, Márcio. Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. Revista Nova Escola, 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>. Acessado em: 27/06/2017

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 3ªed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1997. – (Série cultura, memória e currículo, v. 5)

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação educacional – caminhando pela contramão. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

GENTILE, Paola; ANDRADE, Cristina. Avaliação nota 10. In: Revista Nova Escola, editora abril, Edição 147, Nov/2001.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª ed. São Paulo: Atlas 2008.

HADJI, Charles. A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos. Porto Editora, 1994.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. trad. Patrícia C. Ramos _ Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologia Qualitativa na Sociologia. Metrôpoles – RJ: Vozes, 2003-9ªed.

HAYDT, Regina Cazausc. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Mito e Desafio: Uma perspectiva construtivista. 31ªed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.

_____. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Pontos e contrapontos. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005. 192p.

IDEB – Resultados e Metas. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 16/01/2018.

INEP – MEC. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Disponível em: www.inep.gov.br/salas/download/ideb/Ideb_Projecoes.pdf. Acessado em: 13/01/2018

INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília, DF, 2007. (Série Documental. Texto para Discussão;).

JACOMINI, Márcia. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009

Kraemer. Maria Elizabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo saber. Revista da Rede de Avaliação institucional da Educação Superior. V. 10, n. 2. Junho/2005. P. 137-147. Disponível em: www.periodicos.uniso.br Acessado em: 05/02/2018

FORNER, Damir Salete Galeazzi. Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar do aluno do ensino fundamental: entendimento dos pais, professores e alunos. Santa Catarina, 2011. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br> Acesso: 23/03/2018

LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961.

LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação Escolar: Julgamento X Construção: Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala. (2013). Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacao-da-aprendizagem-institucional-e-de-larga-escala>. Acessado em: 11/ 03/2018.

_____. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 12ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003. recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUDKE, MENGA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2009.

MEC, Ministério da Educação e Cultura Ministério da Educação e Cultura, Declaração dos Direitos de Todos, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acessado em: 23/01/2018

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Carta para o Terceiro Milênio, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acessado em: 23/05/2018

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Constituição Federal. Artigo 205, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acessado em: 27/01/2018

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Convenção de Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acessado em: 23/05/2018

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acessado em: 23/01/2018

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 23/05/2018

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº8.069, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 23/05/2018.

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acessado em: 23/01/2018.

MEDIANO, Z. D. Módulos Instrucionais para medidas e avaliação em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maria do P. S. B. de. A função da avaliação do ensino-aprendizagem e sua contribuição para a melhoria da qualidade de ensino: um estudo de caso. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br>. Acesso: 23/03/2018.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? — São Paulo: Moderna , 2003. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br>. Acessado em: 08/09/2016.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R.B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. Revista Brasileira de Educação Especial, v.8, n.2, 2003.

OLIVEIRA, A. P. de M.A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. 276 f. Dissertações (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAUJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PEREIRA, Fátima. *Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1679/1528>. Acessado em: 29/06/2018.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1999. *Recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br>. Acessado em: 03/02/2018.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 01/09/2017

SERCE - Primeiro Relatório Nacional do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo Brasil – 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estudos-regionais-comparativos-erce-ilece>. Acessado em: 11/01/2017.

SERRA DO RAMALHO. Plano Municipal de educação – MPE. LEI n°. 375, de 18 de agosto de 2015.

SILVA, Maria Urbana da. Avaliação formativa e reflexão pedagógica de um grupo de professores de ensino fundamental II: Pesquisa-Ação. Marília, 2008. 208 f. Disponível em: <https://alsafi.ead.unesp.br> Acesso: 23/03/2018.

SOARES, José Francisco. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIA-NA, Fabiana Silva et al. A Qualidade da Escola Pública no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2012. P. 75-96.

SORDI, Maria Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.2, p.313-336, jul.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>. Acessado em: 21/01/2018.

SOUSA, Sandra Maria Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p.264-283.

SOUSA, Sandra Maria Z. L. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil. In: HIDALGO, A. M.; ILEIZI, L. F. S. (Org.). Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná da década de 90. Londrina: UEL, 2001. p.69-98.

SOUSA, Sandra Maria Z. L.; OLIVEIRA, Romualdo P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, Sandra Z. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, Luiz. Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. In: CAPES: Revista Estudos Avançados, 21(60), 27-44, 2007.

STUFFLEBEAM, D. L. The metaevaluation imperative. American Journal of Evaluation, Thousand Oaks, v. 22, n. 2, p.183-209, 2001.

TERCE, Fatores associados Brasil. Inep.gov.br; Ações Internacionais; 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/terce/2015/terce_fatores_associados_brasil.pdf acessado: 10/1/2018.

TERCE: Logros de aprendizaje Laboratorio Latinoamericano De Evaluación De La Calidad De La Educación, Julio 2015. la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>. Acessado em: 10/1/2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. In: UNESCO 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. 15ªed. São Paulo.Libertad,2005.

_____. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma Práxis Transformadora. 5ªed. São Paulo. Libertad,2003.

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

WEBER, Sônia Suzana Farias. Avaliação Da Aprendizagem Escolar: Práticas Em Novas Perspectivas. Rio Grande do Sul, 2007.Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br>. Acesso: 23/03/2018

ANEXO I**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES****MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES**

Caro professor, solicito a sua colaboração no sentido de responder as questões contidas neste instrumento de pesquisa, o qual tem por finalidade buscar compreender as várias funções e características da avaliação da aprendizagem. Informo que o preenchimento das informações prestadas atenderá apenas aos objetivos da pesquisa, em caráter confidencial. Você é livre para recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento. Agradeço antecipadamente.

Identificação:

Nome: _____

Formação: _____

Tempo de serviço: _____ Ano _____

Série que atua: _____

1. De acordo com suas concepções, o que é avaliar?

2. Como você avalia seu aluno?

3. Quando você avalia seus (suas) alunos (as)?

4. Com qual objetivo você avalia seu(sua) aluno(a)?

5. Que instrumentos você utiliza para avaliar os (as) alunos (as)?

6. Estes instrumentos contribuem para uma avaliação que promova aprendizagem do (a) aluno (a)?

7. Você encontra dificuldades para realização da avaliação em sala de aula? Justifique.

8. Qual a finalidade da avaliação dos seus (suas) alunos (as)?

9. O que você pensa sobre o uso de notas e conceitos no processo avaliativo?

10. Qual sua visão em relação ao “erro” seus (suas) alunos (as)? De que forma trabalha o erro?

11. Em relação a avaliação paralela como você a realiza? Por quê?

12. Na sua concepção quem são os responsáveis pela reprovação do aluno? Por quê?

13. Para você, há algo a ser mudado na avaliação realizada na escola? O quê? Por quê?

14. O que você pensa sobre as avaliações externas? E qual a função dela na aprendizagem?

ANEXO II**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES****MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO AO DIRETOR E COORDENADORES**

Caro professor, solicito a sua colaboração no sentido de responder as questões contidas neste instrumento de pesquisa, o qual tem por finalidade buscar compreender as várias funções e características da avaliação da aprendizagem. Informo que o preenchimento das informações prestadas atenderá apenas aos objetivos da pesquisa, em caráter confidencial. Você é livre para recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento. Agradeço antecipadamente.

Identificação:

Nome: _____

Formação: _____

Tempo de serviço: _____ Ano _____

Quanto tempo de atuação: _____

1. Acordo com suas concepções, o que é avaliar?

2. Qual objetivo da avaliação da aprendizagem?

3. Que instrumentos são utilizados para avaliar os(as) alunos(as) de sua escola?

4. Estes instrumentos contribuem para uma avaliação que promova aprendizagem do (a) aluno (a)?

5. Como você acompanha os resultados e evolução dos alunos nas avaliações internas e externas, bem como os índices de reprovação ou reprovação?

6. Qual a finalidade da avaliação externa para os alunos?

7. O que você pensa sobre o uso de notas e conceitos no processo avaliativo?

8. Qual sua visão em relação ao “erro” seus (suas) alunos (as)? De que forma é trabalhado o erro em sala de aula pelo professor?

9. Em relação a avaliação paralela como é realiza? Por quê?

10. Na sua concepção quem são os responsáveis pela reprovação do aluno? Por quê?

11. Para você, há algo a ser mudado na avaliação realizada na escola? O quê? Por quê?

ANEXO III**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES****MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****ENTREVISTA COM PROFESSORES**

Caro professor, solicito a sua colaboração no sentido de responder as questões contidas neste instrumento de pesquisa, o qual tem por finalidade buscar compreender as várias funções e características da avaliação da aprendizagem. Informo que o preenchimento das informações prestadas atenderá apenas aos objetivos da pesquisa, em caráter confidencial. Você é livre para recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento. Agradeço antecipadamente.

Identificação:

Nome: _____

Função: _____

Série: _____

- 1- Qual tipo de deficiência do seu aluno?
- 2- Você tem formação para trabalhar com alunos com deficiência? Já fez alguma formação continuada sobre o tema?
- 3- Que tipo de avaliação você utiliza com seus alunos com deficiência? Diagnóstica, formativa ou somativa?
- 4- Os instrumentos de avaliação que utiliza com esses alunos, são os mesmos que utiliza com os demais da turma?
- 5- Quais os métodos você utiliza com os alunos com deficiência?
- 6- Você elabora adequação curricular para alunos com deficiência?

- 7- Em sua opinião o que falta para melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência?
- 8- Você se considera preparado para trabalhar com o aluno com deficiência?

ANEXO IV**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES****MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****ENTREVISTA AO DIRETOR E COORDENADOR**

Caro professor, solicito a sua colaboração no sentido de responder as questões contidas neste instrumento de pesquisa, o qual tem por finalidade buscar compreender as várias funções e características da avaliação da aprendizagem. Informo que o preenchimento das informações prestadas atenderá apenas aos objetivos da pesquisa, em caráter confidencial. Você é livre para recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento. Agradeço antecipadamente.

Identificação:

Nome: _____

Função: _____

- 1- Você já fez alguma formação sobre esse tema?
- 2- Sua escola está adequada para receber os alunos com deficiência?
- 3- As práticas avaliativas utilizadas pelos professores em sua escola, visam as singularidades de cada aluno com deficiência?
- 4- Como considera o preparo dos professores para o ensino desses alunos com deficiência? Por quê?
- 5- Como compreende a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiências?

- 6- A equipe gestora propõe discussões pedagógicas com o grupo de professores da escola a respeito da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência? E com a comunidades escolar?