

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**CHEILA DOS SANTOS MARVILA**

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM  
NO ENSINO FUNDAMENTAL EM PRESIDENTE KENNEDY-ES**

**SÃO MATEUS - ES  
2020**

CHEILA DOS SANTOS MARVILA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM  
NO ENSINO FUNDAMENTAL EM PRESIDENTE KENNEDY-ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação, da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Me. Luana Frigulha Guisso.

SÃO MATEUS - ES  
2020

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

M391a

Marvila, Cheila dos Santos.

Avaliação diagnóstica como instrumento de aprendizagem no ensino fundamental em Presidente Kennedy - ES / Cheila dos Santos Marvila – São Mateus - ES, 2020.

154 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof<sup>a</sup>. Me. Luana Frigulha Guisso.

1. Avaliação diagnóstica. 2. Ensino fundamental. 3. Aprendizagem. 4. Formação continuada. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 372.48

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

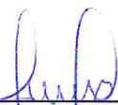
**CHEILA DOS SANTOS MARVILA**

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO DE  
APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
PRESIDENTE KENNEDY-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 22 de maio de 2020.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

**Profa. Me. Luana Frigulha Guisso**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**  
**Orientadora**



---

**Profa. Dra. Lilian Pittol Firme de Oliveira**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**



---

**Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**



---

**Profa. Dra. Josete Pertel**  
**Faculdade Multivix São Mateus**

Dedico a Deus, pois sem Deus jamais teria conseguido alcançar a realização desse sonho. O meu esposo Adriano Gomes Santos, minha mãe Lucineia dos Santos Marvila, aos meus filhos, Valentina dos S. M. Gomes e a Conrado dos S. M. Gomes que foram minha inspiração. À minha orientadora Luana Frigulha Guisso, dedico toda a conquista.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente sou eternamente grata a Deus. Agradeço a Deus, pela vida, pela força, pelas realizações, pelas conquistas, por só colocar pessoas colaborativas no meu caminho, as quais, por meio da fé me fizeram superar os impedimentos encontrados durante toda minha trajetória de vida.

Agradeço aos meus pais, Adenildo Gomes Marvila e Lucineia dos Santos Marvila, especialmente, a minha mãe, uma pessoa que amo muito e que sempre me estimulou, me encheu de coragem, me amparou e sempre atuou como suporte, incentivando os meus sonhos e projetos. Seu apoio foi crucial, sobretudo, na disponibilização para cuidar dos meus filhos, me dando tranquilidade e segurança ao longo dessa jornada acadêmica. Nessa hora, reitero a minha gratidão, por ter propiciado a minha chegada até aqui! Sem você, seria uma tarefa árdua. Sou imensamente grata aos meus pais por me darem a vida, me criarem em um caminho honesto e do bem, buscando os valores humanos, éticos e morais, com a busca pelo aprimoramento, desde os primeiros estudos, me oferecendo o apoio, diante das muitas dificuldades.

A meu esposo, Adriano Gomes Santos, meu porto seguro, meu amor, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando e encorajando, sendo a minha inspiração de vida, além de incentivo nessa jornada para realizar meu sonho. A ele, toda a minha gratidão, carinho e dedicação. Que Deus lhe abençoe infinitamente! Aos meus filhos, Valentina dos Santos Marvila Gomes e Conrado dos Santos Marvila Gomes, minha herança do Senhor e minhas joias preciosas.

A Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy ES, assistida pela Secretaria e Municipal de Educação através PRODES por me oportunizar a realizar o Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, me disponibilizando o custeio do estudo, pois sem essa oportunidade não teria alcançado esse sonho. Muito obrigada!

À minha orientadora Luana Frigulha Guisso, que abraçou a ideia da pesquisa. Sendo fundamental com suas colaborações, e por ter dado o apoio necessário para que eu persistisse em continuar acreditando que seria possível concluir essa jornada

acadêmica, agradeço-lhe, por ser minha conselheira, por ser um exemplo de paciência, competência, serenidade, sabedoria e prontidão, especialmente nas minhas horas de dificuldades, e pela atenção, auxílio e compreensão durante este mestrado. Com certeza, sem sua disponibilidade eu poderia ter desistido. Admiro-lhe pela pessoa que é. É grande a admiração que lhe tenho, em vista de sua seriedade e dedicação na formação e educação.

A professora Lilian Pittol Firme de Oliveira, coordenadora do CEP, pela prontidão nas minhas horas de dúvidas e dificuldades, e pela dedicação e competência. A todos os Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação, da Faculdade Vale do Cricaré, em São Mateus-ES, origem de enriquecimento pessoal, profissional e de minha formação. Em especial, deixo um profundo agradecimento a Luzinete Duarte da secretaria e ao Coordenador, Professor e Doutor Marcus Antonius da Costa Nunes, por sempre dispor de contribuições positivas e por ter sempre me acolhido e demonstrado atenção, carinho e competência, durante suas aulas.

À EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, representada na figura da sua diretora, dos coordenadores pedagógicos, dos professores, que aceitaram participar da pesquisa e, assim, foram peças fundamentais para a execução do meu projeto. Meu muito obrigado!

À EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” representada na figura da sua diretora, dos coordenadores pedagógicos, dos professores, que aceitaram participar da pesquisa e, assim, foram peças fundamentais para a execução do meu projeto. Meu muito obrigada!

Aos amigos pela paciência, compreensão e contribuição durante o período de construção da Dissertação. A todos que de certa forma estiveram ao meu lado diretamente ou indiretamente durante o período do curso.

Muito Obrigada!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire.

## RESUMO

MARVILA, Cheila dos Santos. **Avaliação diagnóstica como instrumento de aprendizagem no Ensino Fundamental em Presidente Kennedy-ES.** 2020. Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2020.

A pesquisa apresenta como justificativa a necessidade de verificar entre os professores regentes das séries iniciais do ensino fundamental se o uso da avaliação diagnóstica, aplicada pelo município de Presidente Kennedy, contribui positivamente no processo de aprendizagem dos alunos, levando em consideração a busca pela qualidade do ensino. Diante disso, o problema do estudo trata de aferir se houve contribuição na avaliação diagnóstica (Simulado Municipal), realizada pela Secretaria Municipal do município no processo de alfabetização de alunos nas turmas de Ensino Fundamental séries iniciais, nas EMEIEF “Bery Barreto de Araújo” e EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”. Para solucionar a indagação apresentada, o objetivo da pesquisa se estabelece no suscitar da compreensão da avaliação diagnóstica implementada pela SEME/PK, bem como investigar a qualidade da contribuição dentro do processo de alfabetização. Utilizou-se a metodologia de pesquisa qualitativa e descritiva, por meio da coleta de dados, pela aplicação de questionários aos professores das referidas escolas, buscando-se vestígios de expressão de ideias, sentimentos e interesses em relação aos objetivos da avaliação. Mediante os resultados da pesquisa foi possível concluir que todo o processo que envolve o programa de Avaliação Diagnóstica da SEME/PK apresenta intercorrências várias que impedem a que os objetivos dessas avaliações sejam alcançados plenamente. Dentre as questões que concorrem para a não efetivação da premissa ensejada na proposição da avaliação insere-se a grande quantidade de avaliações, falta de suporte pedagógico, pouco tempo para as ações interventivas e a ideia de fiscalização quanto ao cumprimento do currículo a qualquer custo. Como produto final sugerimos a aplicação da formação continuada, para capacitar os professores sobre a prática de ensino significativa, que compreenda a avaliação diagnóstica e sua contribuição dentro do processo de alfabetização de alunos do Ensino Fundamental séries iniciais.

**Palavras-chave:** Avaliação Diagnóstica. Ensino Fundamental. Aprendizagem. Formação Continuada.

## ABSTRACT

MARVILA, Cheila dos Santos. **Diagnostic evaluation as a learning tool in Elementary Education in Presidente Kennedy-ES**. 2020. Dissertation - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2020.

The research presents as a justification the need to check among the teachers conducting the initial grades of elementary school if the use of diagnostic evaluation, applied by the municipality of Presidente Kennedy, contributes positively to the students' learning process, taking into consideration the search for quality of the teaching. Therefore, the problem of the study is to assess whether there was a contribution to the diagnostic evaluation (Simulated Municipal), carried out by the Municipal Secretariat of the municipality in the process of literacy of students in the elementary school classes in the initial series, in the EMEIEF "Bery Barreto de Araújo" and EMEIEF "Vilmo Ornelas Sarlo". To solve the question presented, the objective of the research is to raise the understanding of the diagnostic evaluation implemented by SEME / PK, as well as to investigate the quality of the contribution within the literacy process. The qualitative and descriptive research methodology was used, through data collection, by applying questionnaires to the teachers of the referred schools, looking for traces of expression of ideas, feelings and interests in relation to the objectives of the evaluation. Through the results of the research it was possible to conclude that the whole process that involves the SEME / PK Diagnostic Evaluation program presents several complications that prevent the objectives of these evaluations from being fully achieved. Among the issues that contribute to the non-realization of the premise proposed in the assessment proposal is the large number of assessments, lack of pedagogical support, little time for interventional actions and the idea of supervision regarding compliance with the curriculum at any cost. As a final product, we suggest the application of continuing education, to train teachers on the practice of meaningful teaching, which includes diagnostic assessment and its contribution to the process of literacy of elementary school students.

**Keywords:** Diagnostic Evaluation. Elementary School. Learning. Formation Continued.

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Sistema de Avaliação da Educação Básica na década de 1990.....   | 31  |
| <b>Quadro 2</b> - Sistema de Avaliação da Educação Básica entre 2000 e 2019.....   | 32  |
| <b>Quadro 3</b> - Classificação da avaliação.....  | 38  |
| <b>Quadro 4</b> - Classificação da avaliação diagnóstica.....  | 41  |
| <b>Quadro 5</b> - Organização do Sistema da Educação Básica Nacional.....  | 47  |
| <b>Quadro 6</b> - Distribuição das Matrículas no Turno Matutino – ano de 2019.....   | 64  |
| <b>Quadro 7</b> - Distribuição das Matrículas no Turno Vespertino – ano de 2019.....   | 64  |
| <b>Quadro 8</b> - Distribuição das Matrículas no Turno Noturno – 1º Semestre de 2019.....                                      | 65  |
| <b>Quadro 9</b> - Distribuição das Matrículas no Turno Matutino.....   | 69  |
| <b>Quadro 10</b> - Distribuição das Matrículas no Turno Vespertino.....  | 69  |
| <b>Quadro 11</b> - Distribuição das Matrículas no Turno Noturno.....   | 70  |
| <b>Quadro 12</b> - Escala de Pontuação do 3º ao 9º ano do ensino fundamental.....  | 78  |
| <b>Quadro 13</b> - Escala de Pontuação Educação de Jovens e Adultos 1º e 2º Segmento (1).....                                  | 78  |
| <b>Quadro 14</b> - Escala de Pontuação Educação de Jovens e Adultos 1º e 2º Segmento (2).....                                  | 79  |
| <b>Quadro 15</b> - Formação e tempo de serviço dos professores participantes – 2020.....                                       | 93  |
| <b>Quadro 16</b> - Instrumentos avaliativos EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”.....                                   | 101 |
| <b>Quadro 17</b> - Instrumentos avaliativos da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”.....   | 102 |
| <b>Quadro 18</b> - Compreensão de avaliação diagnóstica dos professores aplicada no processo de ensino e aprendizagem (1)..... | 106 |
| <b>Quadro 19</b> - Compreensão de avaliação diagnóstica dos professores aplicada no processo de ensino e aprendizagem (2)..... | 107 |

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Fotografia 1</b> - EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” ..... | 62 |
| <b>Fotografia 2</b> - EMEIEF “ Vilmo Ornelas Sarlo” .....               | 67 |

## LISTA DE MAPAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Mapa 1</b> - Mapa administrativo da Microrregião Litoral Sul onde está situado Presidente Kennedy-ES..... | 83 |
|--|----|

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Gráfico 1</b> - Evolução do IDEB de Presidente Kennedy-ES.....  | 57  |
| <b>Gráfico 2</b> - Grade curricular do Espírito Santo (2020) .....   | 93  |
| <b>Gráfico 3</b> - Formação dos professores participantes da pesquisa – Tempo de serviço.....  | 94  |
| <b>Gráfico 4</b> - Formação dos professores participantes da pesquisa – Especialização.....  | 94  |
| <b>Gráfico 5</b> - Avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK contempla os conteúdos programáticos.....   | 96  |
| <b>Gráfico 6</b> - Utilização da avaliação diagnóstica nas práticas de ensino.....   | 104 |
| <b>Gráfico 7</b> - Avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK contribui para a melhoria do ensino.....  | 110 |
| <b>Gráfico 8</b> - Utilização dos resultados da avaliação diagnóstica da SEME/PK para planejar.....  | 111 |
| <b>Gráfico 9</b> - Avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK pontos positivos e negativos na percepção do professor.....   | 113 |
| <b>Gráfico 10</b> - Assistências pedagógica para os alunos que não obtiveram bom desempenho na avaliação diagnóstica da SEME/PK na EMEIEF de Jaqueira “Bery B. de Araújo”..... | 117 |
| <b>Gráfico 11</b> - Assistências pedagógica para os alunos que não obtiveram bom desempenho na avaliação diagnóstica da SEME/PK na EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”.....           | 118 |
| <b>Gráfico 12</b> - Ações pedagógicas na escola com relações aos resultados das avaliações diagnósticas SEME/PK na EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”.....            | 119 |
| <b>Gráfico 13</b> - Ações pedagógicas na escola com relações aos resultados das avaliações diagnósticas SEME/PK na EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”.....                           | 120 |

## LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização  
ANEB - Avaliação Nacional da Educação básica  
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAED/UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora  
CEE - Conselho Estadual Educação  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CMEI's - Centro Municipal de Educação Infantil  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EMEIEF - Escola Municipal Ensino Infantil Ensino Fundamental  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural  
IJSN - Instituto Jones dos Santos Neves  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PAEBES - Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo-  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PME - Plano Municipal de Educação  
PNAIC - Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROUNI - Programa Universidade para todos  
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEDU - Secretaria de Estado da Educação  
SEME - Secretaria Municipal Educação

SICAEB - Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TRI - Teoria de Resposta ao Item

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>19</b> |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....   | <b>25</b> |
| 2.1 O PROCESSO HISTÓRICO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO.....  | 27        |
| 2.2 TIPOS DE AVALIAÇÕES .....  | 36        |
| <b>2.2.1 Avaliação Diagnóstica</b> .....   | <b>39</b> |
| <b>2.2.2 Avaliação Formativa</b> .....   | <b>42</b> |
| <b>2.2.3 Avaliação Somativa (Classificatória)</b> .....  | <b>43</b> |
| 2.3 ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....   | 45        |
| <b>2.3.1 Avaliações Externas na Educação Brasileira</b> .....  | <b>50</b> |
| 2.4 ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES: PROGRAMA “KENNEDY EDUCA MAIS” .....           | 56        |
| <b>2.4.1 Caracterização da escola EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”</b>  | <b>62</b> |
| <b>2.4.2 Caracterização da escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”</b> .....   | <b>67</b> |
| <b>2.4.3 Organização curricular e metodologias de ensino da escola EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”</b> .....               | <b>71</b> |
| <b>2.4.4 Organização curricular e metodologias de ensino da escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”</b> .....                              | <b>74</b> |
| <b>2.4.5 Avaliação da aprendizagem na perspectiva das escolas pesquisadas</b> .....  | <b>77</b> |
| <b>3 METODOLOGIA</b> .....   | <b>80</b> |
| 3.1 LÓCUS DA PESQUISA.....   | 82        |
| 3.2 A PESQUISA EM CURSO .....  | 86        |
| 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....   | 87        |
| 3.4 COMITÊ DE ÉTICA .....  | 88        |
| 3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....   | 89        |
| <b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES – O PROCESSO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA SEME/PK: DESENVOLVIDAS PELO PROJETO KENNEDY EDUCA MAIS</b> ..... | <b>91</b> |
| <b>4.1 A CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES</b> .....  | <b>92</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 4.2 COMO OCORREM AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS NAS ESCOLAS: EMEIEF DE JAQUEIRA “BERY BARRETO DE ARAÚJO” E EMEIEF “VILMO ORNELAS SARLO” .....   | 95         |
| 4.3 OS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS E A COMPREENSÃO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS PROFESSORES APLICADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... | 100        |
| 4.4 A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA OFERTADA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES .....                | 109        |
| 4.5 PRODUTO FINAL – PROPOR À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE KENNEDY UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES.....        | 122        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>124</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>127</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>133</b> |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PARA OS PROFESSORES.....   | 134        |
| APÊNDICE B – FORMAÇÃO CONTINUADA .....  | 136        |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>147</b> |
| ANEXO A – E-MAIL DE CHEILA PARA CONEP .....   | 148        |
| ANEXO B – E-MAIL DA CONEP PARA CHEILA .....   | 149        |
| ANEXO C – E-MAIL DA CONEP PARA CHEILA.....  | 150        |
| ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....  | 151        |
| ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCL).....   | 152        |

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação escolar tem o intuito de fornecer aos professores informações sobre a aprendizagem dos alunos. O esperado é que os professores façam uso dos seus resultados para aprimorar sua didática, reorganizar seus planejamentos com a finalidade de colaborar com a aquisição de conhecimento por parte de seus alunos.

A avaliação diagnóstica<sup>1</sup> tem como objetivo a melhora da assimilação do conteúdo, oferecendo informações essenciais para o aprimoramento dos conteúdos, envolvendo a coleta de dados, a qual auxilia no diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem. Tais informações propiciam aos professores o aprimoramento do planejamento, na perspectiva de conseguir maior eficácia na compreensão e assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

A avaliação diagnóstica é essencial no processo de ensino e aprendizagem visto que fornecem medidas de controle de qualidade, avaliando a força e a fraqueza dos aprendizes, no intuito de se reunir um repertório adequado e direcionado para se contornar problemas e falhas no processo, além de servir como um indicador da eficácia ou ineficácia do sistema de ensino (GANI, 2015).

O aluno necessita ser avaliado durante todo o ano letivo, em todas as suas capacidades, de modo que, por meio desse procedimento, seja possível se aferir um diagnóstico sistemático dos avanços e necessidades no cotidiano da prática pedagógica. A avaliação diagnóstica é realizada mediante análise, síntese e contemplando-se pesquisas do conhecimento consolidado pelo aluno; a partir dos resultados, na premissa de se reformular novos caminhos e se reorganizar novas metodologias para que o discente possa reestruturar o próprio conhecimento e valer-se de suas habilidades (LUCKESI, 2011).

Portanto, “avaliação é um processo que acontece ao longo de todo o percurso de aprendizagem dos alunos. Avaliação é um processo contínuo, sistemático,

---

<sup>1</sup> Haydt (2000, p. 16-17): 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.

compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno”. (MARQUES *apud* SANT’ANNA, 2013, p. 29).

Em face a essa interposição, percebe-se que a avaliação é um processo contínuo, utilizado como mecanismo para se verificar o que o aluno aprendeu, na perspectiva de se adequar a metodologia para que haja uma aprendizagem satisfatória. Compreendendo-se que a função da avaliação é oportunizar o diagnóstico, na premissa de se buscar o aprimoramento do ensino e aprendizagem, sugere “que a avaliação é o termômetro para se confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto de fixação do conteúdo, tendo, portanto, um papel significativo no processo educacional (SANT’ANNA, 2013, p. 7).

A presente pesquisa debruçou-se na investigação das práticas avaliativas, a partir da análise de documentos e da elaboração de dados, atendo-se a observações e entrevistas, evidenciando os conceitos de avaliações aplicadas e suas respectivas finalidades. Desse modo, desenvolveu-se uma reflexão sobre avaliação diagnóstica aplicada em duas escolas, sendo as já referidas instituições, polos do ensino fundamental I do município de Presidente Kennedy-ES.

O município segue uma grade curricular estadual, a uma sistematização das aprendizagens apresentada pelo Currículo do Espírito Santo<sup>2</sup>, por série de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso porque o município não tem seu próprio sistema curricular. Também seguem um modelo de plano de aula elaborado e acompanhado Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy (SEME-PK). O plano em especial cobra a ação didática, Objetivos de Aprendizagem/ Habilidades e competências traçados no plano de ensino.

Secretaria Municipal de Educação anualmente reúne uma equipe de profissional da área da educação para estudo do currículo escolar, fazendo as adaptações necessárias, de acordo com calendário escolar, livro didático e a realidade do

---

<sup>2</sup> Documento elaborado em conjunto por diversos profissionais de educação do Estado, em regime de colaboração com a UNDIME e incluiu professores redatores, professores analistas, professores colaboradores, articuladores municipais e toda a equipe ProBNCC do Espírito Santo. A rede privada, rede estadual e os municípios que não têm sistema próprio de Ensino, seguem o documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e instituído por meio da Resolução CEE/ES nº 5.190/18 em 31/12/2018. Já os municípios que possuem sistema próprio de ensino, a aprovação e homologação cabem aos respectivos Conselhos Municipais de Educação. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/curriculo-do-espírito-santo>

município. Sendo assim este documento é utilizado no planejamento dos professores para o desenvolvimento de suas aulas.

Para analisar este desenvolvimento, a Secretaria Municipal de Educação criou uma avaliação interna, o simulado, cuja prática desta avaliação, garante a aplicabilidade do currículo de forma unificada nas escolas da rede municipal.

Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy-ES criou Projeto Kennedy Educa Mais, onde profissionais da educação estudam meios, técnicas para a melhoria do processo educacional no município onde os profissionais do ensino fundamental anos iniciais e anos finais e pedagogos, se reúnem quinzenalmente no espaço do Projeto Kennedy Educa Mais, com a finalidade de planejar as aulas, discutir o rendimento escolar dos alunos, elencar sugestões para melhoria, listar conteúdo dos quais serão cobrados nos simulados como forma de avaliação diagnóstica interna que é aplicada nas escolas, com a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos, desta forma há um acompanhamento na atuação dos docentes, pedagogos e gestores no processo de cumprimento do currículo escolar.

Há um enorme significado em se alcançar uma educação de qualidade no nosso país, sobretudo, em face às dinâmicas atuais, e às necessidades prementes de mudanças de paradigmas, no intuito a se romper o contexto de fracasso escolar. A urgência na oferta de um ensino de qualidade, com compromisso do desenvolvimento de uma formação, a qual permita ao discente alcançar o empoderamento social e a sua constituição como cidadão, está consolidada como necessidade, bem como a premissa de que este tenha assegurada a sua qualidade de vida, por meio da proteção aos direitos, valores éticos e sociais e singularidades.

Em acordo com esses combinados, alguns, infelizmente, evidenciados apenas como teoria, no papel; destaca-se o esforço de algumas administrações em assegurar a qualidade da educação, para que o indivíduo possa conquistar a plenitude da cidadania. A pesquisa bibliográfica advém no sentido de buscar-se a teorização, sobre os instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem, como caminho inicial para alcance de um desempenho mais contundente da escola, no sentido de consolidar o ensino atrelado a uma efetiva aprendizagem.

A crença que permeou o estudo pautou-se na perspectiva de que um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do

termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais (HOFFMANN, 2007). Em face a essa reflexão, corrobora-se que um professor, o qual não conhece o verdadeiro sentido da avaliação, não contribui para formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político.

O presente estudo justifica-se, tendo em vista que a avaliação diagnóstica fornece aos professores informações sobre o que alunos trazem de conhecimentos prévios e permite ao docente identificar o início de sua intervenção. São os resultados obtidos por ela que possibilitam construir o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficaz. Parte-se do pressuposto de que o aluno apresenta ao professor informações para que o mesmo faça o delineamento das metodologias de ensino e aprendizagem com a finalidade de alcançar a compreensão e o seu desenvolvimento. Nesse sentido Hoffmann (2007) afirma que:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e o acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento (HOFFMANN 2007, p. 17).

Entretanto, apesar da importância do processo avaliativo na construção de uma educação de qualidade, esse aferimento envolve uma complexidade de dimensões e muitas questões, sobretudo, quando ela é entendida de forma contraditória, e passa a ser uma prática avaliativa improvisada e arbitrária. Quando a avaliação admite a função classificatória e burocrática, corre o risco de perder seu intuito principal, que é o de diagnosticar, formar e somar. Pensar sobre as práticas avaliativas, possibilita compreender, como a educação das crianças vem sendo refletida, por meio das administrações. Como avaliação diagnóstica (Simulado) cuja prática desta avaliação, garantir a aplicabilidade do currículo de forma unificada nas escolas da rede municipal e com finalidade de ajudar os professores planejar as aulas, elencar sugestões para melhoria, avaliar o desempenho dos alunos, desta forma há um acompanhamento na atuação dos docentes, pedagogos e gestores no processo de cumprimento do currículo escolar. Nesse aspecto, tem-se a grande relevância do processo avaliativo, considerado de suma importância, em face a gerar indicativos da qualidade da aprendizagem, e do impacto do processo de ensino no estudante.

A pesquisa corrobora-se de grande relevância e justifica-se como significativa, a partir da proposta ensejada na investigação, que teve no seu escopo, a premissa de verificar com parte do corpo docente – professores regentes das séries iniciais do ensino

fundamental – se o uso da avaliação diagnóstica, aplicada pelo município de Presidente Kennedy, apresenta contribuições efetivas para o processo de aprendizagem dos alunos, e os interroga ainda acerca da geração de dados em consideração à busca pela qualidade do ensino. A questão interposta nesse estudo é: de que forma a avaliação diagnóstica (simulado municipal) pode contribuir no processo de alfabetização de alunos do ensino fundamental séries iniciais?

O objetivo geral é compreender a avaliação diagnóstica realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES em sua efetiva contribuição dentro do processo de alfabetização de alunos do Ensino Fundamental séries iniciais. E para tanto, é premissa descrever como ocorrem as avaliações diagnósticas nas EMEIEF Bery Barreto de Araújo de Presidente Kennedy-ES e EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”. Também, verificar os instrumentos pedagógicos e as compreensões de avaliação diagnóstica dos professores da EMEIEF Bery Barreto de Araújo de Presidente Kennedy-ES e EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”.

E ainda, identificar a contribuição da avaliação diagnóstica ofertada pela Secretaria de Educação do Município de Presidente Kennedy-ES, para a melhoria da qualidade do ensino, bem como propor à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy uma formação continuada para os professores das séries iniciais com o objetivo de discutir a avaliação diagnóstica como instrumento do processo de ensino-aprendizagem. E nesse percurso, poder auferir um entendimento mais amplo dos procedimentos e intencionalidades da avaliação diagnóstica.

Para uma melhor compreensão da pesquisa, buscou-se delinear a escrita na seguinte configuração: a introdução, em que estão expostos os pressupostos que deflagraram o interesse pelo presente estudo, contemplando a delimitação da problemática e a definição dos objetivos a serem alcançados. No segundo capítulo, foi desenvolvido o referencial teórico, concebendo-se a conceituação da avaliação a partir de sua trajetória histórica, os ditames da legislação, documentos oficiais, os quais definiram e ainda definem formas, princípios, características e métodos no seu percurso histórico.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia ensejada, que respaldou a sistematização da investigação, por meio de uma abordagem qualitativa, descritiva, e caracterizando um estudo de caso, com o estabelecimento do *lócus* da pesquisa, os sujeitos, os procedimentos e a coleta de dados para análise posterior.

O quarto capítulo reuniu os dados apresentados como resultados, além da análise da pesquisa, contemplando-se os instrumentos avaliativos e as iniciativas pessoais dos professores. Seguido a isso, foram tecidos comentários finais sobre a avaliação da aprendizagem na educação em séries iniciais do ensino fundamental.

O quarto capítulo abordou ainda o produto final da pesquisa, ou seja, a proposição de uma formação continuada. Foi delineado pela autora um Projeto de Formação Continuada, desenvolvido para auxiliar no sentido da obtenção de resultados eficazes, os docentes responsáveis pela elaboração das avaliações diagnósticas, aplicadas pela SEME/PK, para os professores regentes e pedagogos da rede educacional do município de Presidente Kennedy-ES. A pretensão com o projeto é contribuir para se repensar os conceitos e finalidades da avaliação diagnóstica, de maneira a gerar contribuições para as práticas pedagógicas.

O último capítulo apresenta o resultado da pesquisa e a análise de suas contribuições ao campo educacional. Percebe-se a necessidade de que as ferramentas usadas pela administração educacional possam ser compartilhadas e consolidadas com os profissionais do chão de escola, os professores. Que tais definições não sejam transmitidas de forma verticalizada, mas horizontalizada, oportunizando um espaço dialógico e participativo para o professor, gerando compreensão, envolvimento e maior assertividade.

Tais ponderações estão consolidadas nas considerações finais, que abarca a expectativa dessa pesquisadora, de que o presente estudo possa contribuir para uma reflexão e uma ação construtiva sobre a necessidade de se compreender os resultados das avaliações diagnósticas aplicadas pela SEME/PK. E que tais instrumentos possam alcançar efetividade no que tange a agregar informações ao trabalho dos professores, reverberando nos estudantes.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Há um enorme significado em se alcançar uma educação de qualidade no nosso país, sobretudo, em face às dinâmicas atuais, e às necessidades prementes de mudanças de paradigmas, no intuito de se romper o contexto de fracasso escolar. A urgência na oferta de um ensino de qualidade, com compromisso do desenvolvimento de uma formação, a qual permita ao discente alcançar o empoderamento social e a sua constituição como cidadão, está consolidada como necessidade, bem como a premissa de que este tenha assegurada a sua qualidade de vida, por meio da proteção aos direitos, valores éticos e sociais e singularidades.

Em acordo com esses combinados, alguns, infelizmente, evidenciados apenas como teoria, no papel; destaca-se o esforço de algumas administrações em assegurar a qualidade da educação, para que o indivíduo possa conquistar a plenitude da cidadania. A pesquisa bibliográfica advém no sentido de buscar-se a teorização, sobre os instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem, como caminho inicial para alcance de um desempenho mais contundente da escola, no sentido de consolidar o ensino atrelado a uma efetiva aprendizagem.

Foram levantados, para tanto, os referenciais teóricos disponíveis, de modo a corroborar uma argumentação, que conceba a inclusão de diferentes pontos de vista acerca da temática, a fim de poder elucidar pontos relevantes sobre os procedimentos de avaliação no contexto do ensino e da aprendizagem.

Na visão de Luckesi (2011) a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que deve auxiliar o professor na tomada de decisões sobre o seu trabalho. Daí a necessidade de se abordar esse tema na Educação de forma acolhedora, contextualizando-o para que se entenda que seu lugar no sistema educacional é como uma prática de avaliação que considere o ser humano como não pronto e acabado.

Instrumentos como provas e testes não avaliam, apenas coletam dados. Uma possível solução, entretanto, não seria mudar os instrumentos de avaliação, mas sim a postura do professor ao examinar para avaliar. Nesse ato de refletir e decidir dever-se-ia classificar ou diagnosticar? Esses instrumentos de avaliação precisam ser utilizados para analisar o percurso educacional, tomar consciência da situação na qual se encontram ambas as práticas - professor e aluno - para retomar o que for necessário e refletir sobre o fato de que novos caminhos serão percorridos para que o aluno possa aprender (LUCKESI, 2011, p. 183).

Hoffmann (2014), opositor da avaliação classificatória, destaca que a concebe como excludente e distante, devido ao seu caráter de julgamento e por determinar a aprovação ou reprovação, um caminho que leva muitos professores a não conseguirem distinguir a diferença entre o ato de avaliar e o de examinar, ou seja, do estabelecimento de uma sentença. Para o autor, é preciso uma ação mediadora e encorajadora da reorganização do saber, numa troca entre professor e aluno e que aborda, inclusive, a Educação Infantil para que seja favorecido o pleno desenvolvimento da criança.

Logo, lembra Vasconcellos (2005), o resultado de uma aferição diagnóstica bem projetada, contemplando-se uma correção adequada, deve percorrer um longo caminho na redução da taxa de falhas, especialmente nos exames padronizados, os quais propiciam uma melhora o desempenho na área de aquisição de habilidades.

No entanto, a maioria dos professores tem tido dificuldade em usar a avaliação de forma apropriada, na perspectiva de melhorar o processo de aprendizagem e a apreensão do conteúdo pelos alunos, e isso demonstra uma carência de qualificação na lida com esse recurso tão importante – o que deixa claro a importância de se planejar e fornecer programas de formação para melhorar o nível de competências de avaliação dos professores ao mesmo tempo em que é preciso desenvolver uma ferramenta de avaliação adequada e eficaz para apoiar os professores na melhoria de suas práticas de ensino (SANT'ANNA, 2013).

O presente estudo ilumina uma área obscura, que é a discussão sobre a necessidade de se integrar a avaliação diagnóstica ao processo de ensino e aprendizagem, no intuito de servir como medida de controle de qualidade no sistema educacional, concebendo-se um sistema que estabeleça padrões para aprimoramento, permitindo-se a tomada de atitudes em conformidade com índices que estejam abaixo do esperado.

A necessidade do uso de avaliação diagnóstica para controle de qualidade sempre foi discutida, em termos da sua adequação na avaliação das dificuldades de aprendizagem dos alunos para medidas de remediação e geralmente os passos para a condução da avaliação diagnóstica para o controle de qualidade na educação são especificar metas e objetivos de aprendizado, planejar a sala de aula e fornece instruções para identificar as lacunas dos alunos dentre outras.

Uma expectativa para a integração da avaliação diagnóstica no processo de ensino e aprendizagem é a de melhorar o nível de compreensão dos alunos, reduzir seus erros e fornecer medidas oportunas de remediação antes que eles possam participar de exames padronizados.

Portanto, há a necessidade de integrá-la ao sistema educacional como um mecanismo de tentativa de controle para manutenção da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, propiciando a identificação de dificuldades de assimilação de conhecimento pelos alunos, e para que os professores tomem medidas de correção, antes de se envolverem em qualquer teste ou certificação padronizada, pois, para Nancy (2012), a qualidade não é apenas inspecionada em um produto, mas construída nele.

## 2.1 O PROCESSO HISTÓRICO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO

No ano de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, este responsável pelo Sistema Educacional do país (BRASIL, 1931). Em 1931, ocorreu a primeira reforma na educação, organizando o ensino secundário, em dois cursos seriados: o curso fundamental, com cinco anos de duração; e o curso complementar, mais curto, com dois anos de duração e obrigatoriedade à matrícula em instituições de Ensino Superior. Em abril de 1931, criou-se o Decreto nº 19.890/31, constando a regulamentação das provas e exames por meio da promoção do aluno.

Em 1934, com a nova Constituição Federal, em seu artigo 149, a Educação passou a ser um direito de todos, assegurada pela família e o poder público (BRASIL, 1934). Em 1942, com o Decreto-Lei nº 4.244 (BRASIL, 1942), foi criada a Lei Orgânica do Ensino secundário, feito em dois ciclos: o curso ginásial e, de forma paralela o clássico e o científico. Na nova Lei Orgânica ocorreram mudanças, mas não na utilização de provas e exames, o conceito de classificação do aluno a partir dos resultados e rendimentos escolares se mantiveram iguais.

No ano de 1953, mediante a instituição da Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953 (BRASIL, 1953), o Ministério da Saúde foi desvinculado da Educação, criando-se assim o Ministério da Educação e Cultura, de onde surgiu a sigla MEC, que passou a ser responsável pela avaliação do ensino, e aferimento da qualidade da educação no país.

Entretanto, em 20 de dezembro de 1961 foi sancionada a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), consolidando-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Dessa forma, órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia, a partir da redução na centralização do MEC. Por essa lei, ficou assegurada a exclusividade da avaliação e a formulação de questões e julgamento ao professor. Em relação ao rendimento escolar, com propostas a esse assunto, foi analisado o Parecer nº 102, de junho de 1962 (BRASIL, 1962), do Conselho Federal de Educação (CFE), compondo-se uma interpretação em relação ao artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases. Fica evidente, no Parecer nº102/62, quando diz:

[...] parece-me que a questão, assim apresentada, está mal colocada. Não se trata de proscricção de provas e exames mais de verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso, de forma que se mantenha razoável e segura aferição do aproveitamento do aluno [...] (BRASIL, 1962).

O documento indica que a avaliação não seja cumprida somente com a aplicação de exames e provas, mas que o ensino e a aprendizagem do aluno devam ser verificados e observados, por meio de um acompanhamento, ao longo de todo o ano letivo. Contudo, o que está em transformação, não é a utilização dos exames e provas, e sim os métodos e processos, pelos quais estes testes são aplicados (Parecer nº 102/62). Assim, entende-se que é o professor, com a prática pedagógica e as instituições, os que parecem precisar de transformação. O Parecer nº 102/62 esclarece que:

[...] os chamados exames tradicionais ou convencionais, com pontos tirados a sorte, questões extravagantes ou fundadas predominantemente em conhecimentos memorizados, etc., é que vêm sendo, há muitas décadas, objeto da crítica da pedagogia mais esclarecida. Cabe modificá-los e não suprimi-los (BRASIL, 1962).

De acordo com Parecer nº 102/62, nota-se que a Legislação Educacional já aponta uma consolidação de que os exames e as provas, do ponto de vista pedagógico, são meros instrumentos de avaliação tradicionais e classificatórios. E pela Lei nº 5.692/71, fica afixado em seu Art. 14, que a avaliação é de responsabilidade dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. No quarto parágrafo, normativas sobre a avaliação do aproveitamento escolar, porém, no 1º e 2º parágrafos, propõem que:

§1º - Na avaliação do aproveitamento, a ser expresso em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§2º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento (BRASIL, 1971).

Essa lei nº 5.692/71 aborda aspectos qualitativos e os quantitativos, renunciando a necessidade de prevalência da qualidade do ensino, em detrimento da relevância do foco quantitativo centrado no aluno. Ainda que, a recuperação, apareça como um direito do aluno, o conceito insuficiente, é considerado na análise do resultado do aproveitamento escolar.

Sendo assim no dia 20 de dezembro de 1996, entrou em vigor a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece em seu Artigo 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida família, nas convivências humanas, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996). A educação abrange todos os tipos de cultura e ensinamento, levando em consideração não só o que é aprendido em sala de aula, mas sim em todas as formas de aprendizagem do aluno.

A Lei nº 9.394/ 96 no seu art. 9º, inciso VI reitera que é da União de a responsabilidade por assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade do ensino. Nesse processo nacional de avaliação foi estabelecido o aferimento em grande escala, que configura em inúmeros os instrumentos de avaliação nacional, criados para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil.

Com o neoliberalismo, na década de 1980 surge um novo caminho no âmbito da avaliação educacional em países como EUA e Inglaterra. Como consequência dessas mudanças, a avaliação passa a ser um mecanismo fundamental dos governos nos seus esforços obsessivos de implantação de uma estrita cultura gerencialista e fiscalizadora.

Entretanto, Bonamino e Franco (1999) também afirmam que a partir de 1988 vêm sendo tomadas iniciativas voltadas à implantação e desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica – SAEB. Para os autores (1999, p.110), a origem do SAEB está relacionada com demandas do Banco Mundial e com os interesses do Ministério da Educação (MEC).

Relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau - SAEP. Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (BONAMINO e FRANCO, 1999; p.102).

Segundo os teóricos, esse foi o primeiro procedimento voltado para a implementação de um sistema de avaliação nacional, propondo-se a verificação não apenas para cobertura de atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, no intuito de apontar a performance e o desempenho dos alunos dentro do sistema. Tais ações levaram à subsequente institucionalização do SAEB (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Diante desse panorama e considerando a influência dos governos e autoridades educacionais sobre o campo da avaliação escolar, começaram a surgir os programas de avaliações oficiais dos sistemas educacionais brasileiros relacionados à educação básica, as avaliações externas.

No Brasil o início das conversas sobre avaliação da aprendizagem data do final dos anos 1960 e início de 1970, ou seja, mais de meio século tratando desse tema e prática escolar, antes discutida como exames escolares.

Tendência de concepção de avaliação da aprendizagem como técnica repercutiu fortemente nas universidades, na formação de professores, onde essas obras eram incluídas como leitura obrigatória em seus currículos e seu reflexo também esteve presente nos documentos legais, como na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, LDB, Nº 4.024/61 e na segunda, Nº 5.692/71, onde foi enfatizado o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e da maximização de resultados, evidenciando assim uma ênfase no aspecto quantitativo nos meios e técnicas educacionais (VASCONCELLOS, 1998, p. 34).

Vasconcellos (1998) evidencia o advento da sistemática de avaliação por métodos avaliativos quantitativos, a começar pela década de 1990, conforme visto no Quadro 1, na página 28:

Quadro 1 - Sistema de Avaliação da Educação Básica na década de 1990.

| ANO  | PÚBLICO-ALVO                       | ABRANGÊNCIA                              | FORMULAÇÃO DOS ITENS  | ÁREAS DO CONHECIMENTO/ DISCIPLINAS AVALIADAS                                 |
|------|------------------------------------|--|---|--|
| 1990 | 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF       | Escolas públicas Amostral                | Currículos de sistemas estaduais  | Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação                    |
| 1993 | 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF       | Escolas públicas amostral                | Currículos de sistemas estaduais  | Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação                    |
| 1995 | 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF       | Escolas públicas amostral                | Currículos de sistemas estaduais  | Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação                    |
| 1997 | 4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM | Escolas públicas + Particulares Amostral | Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais) | Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia |
| 1999 | 4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM | Escolas públicas + Particulares Amostral | Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais) | Língua Portuguesa, Matemática  |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2019).

Na década de 1990, paira sobre a origem do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a premissa de prover melhoria na qualidade educacional a partir de uma efetiva investigação. Em 1993 saiu segunda edição do SAEB repete o formato da avaliação permitindo um aprimoramento dos processos. Onde organizaram seus três eixos de estudos, que é: o rendimento do aluno; perfil e práticas docentes; e perfil dos diretores e gestão escolar.

Já no ano de 1995 foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados. Dessa forma, foi possível comparar os resultados das avaliações e a estreia do levantamento de dados contextuais, por meio de questionário. Em 1997 a elaboração dos itens passa a seguir uma Matriz de Referência do SAEB, que avaliam competências e definem os conteúdos curriculares e operações mentais. Além das escolas públicas, uma amostra das escolas privadas passa a ser avaliada. Muda também o público-alvo do SAEB. No ano 1999 o SAEB realiza um exame de geografia e nos anos de 2001 e 2003 passa aplicar somente exame de língua portuguesa e matemática.

Quadro 2 - Sistema de Avaliação da Educação Básica entre 2000 e 2019

(continua)

| ANO  | PÚBLICO-ALVO                       | ABRANGÊNCIA  | FORMULAÇÃO DOS ITENS  | ÁREAS DO CONHECIMENTO/ DISCIPLINAS AVALIADAS  |
|------|------------------------------------|--|---|---|
| 2001 | 4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM | Escolas públicas + Particulares Amostral                             | Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais) | Língua Portuguesa, Matemática                 |
| 2003 | 4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM | Escolas públicas + Particulares Amostral + Estratos Censitários Ideb | Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais) | Língua Portuguesa, Matemática                 |
| 2005 | 4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM | Escolas públicas + Particulares Amostral + Estratos Censitários Ideb | Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais) | Língua Portuguesa, Matemática                 |
| 2007 | 4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM | Escolas públicas + Particulares Amostral + Estratos Censitários Ideb | Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais) | Língua Portuguesa, Matemática                 |
| 2009 | 4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM | Escolas públicas + Particulares Amostral + Estratos Censitários Ideb | Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais) | Língua Portuguesa, Matemática                 |
| 2011 | 4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM | Escolas públicas + Particulares Amostral + Estratos Censitários Ideb | Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais) | Língua Portuguesa, Matemática                 |
| 2013 | 5º e 9º ano do EF                  | Escolas públicas - Censitário<br>Escolas privadas – Amostral         | Matrizes de Referência  | Língua Portuguesa e Matemática                |
|      | 9º ano do EF                       | Escolas públicas – Amostral  | Matrizes de Referência  | Ciências Naturais (sem resultados divulgados) |
|      | 3ª e 4ª série do EM                | Escolas públicas + privadas – Amostral                               | Matrizes de Referência  | Língua Portuguesa e Matemática                |

(conclusão)

| ANO         | PÚBLICO-ALVO                                     | ABRANGÊNCIA   | FORMULAÇÃO DOS ITENS      | ÁREAS DO CONHECIMENTO/ DISCIPLINAS AVALIADAS  |
|-------------|--|---|---------------------------|---|
| <b>2015</b> | 5º e 9º ano do EF                                | Escolas públicas<br>Censitário<br>Escolas privadas –<br>Amostral            | Matrizes de<br>Referência | Língua Portuguesa<br>e Matemática             |
|             | 3ª e 4ª série do<br>EM                           | Escolas públicas +<br>privadas – Amostral                                   | Matrizes de<br>Referência | Língua Portuguesa<br>e Matemática             |
| <b>2017</b> | 5º e 9º ano do EF                                | Escolas públicas<br>Censitário<br>Escolas privadas<br>Amostral              | Matrizes de<br>Referência | Língua Portuguesa<br>e Matemática             |
|             | 3ª e 4ª série do<br>EM                           | Escolas públicas –<br>Censitário<br>Escolas privadas -<br>Amostral + Adesão | Matrizes de<br>Referência | Língua Portuguesa<br>e Matemática             |
| <b>2019</b> | Creche e pré-<br>escolas da<br>Educação Infantil | Escolas públicas –<br>Amostral (Estudo<br>piloto)                           | BNCC                      |   |
|             | 2º ano do Ensino<br>Fundamental                  | Escolas públicas +<br>privadas – Amostral                                   | BNCC                      | Língua Portuguesa<br>e Matemática             |
|             | 5º e 9º ano do<br>Ensino<br>Fundamental          | Escolas públicas<br>Censitário<br>Escolas privadas –<br>Amostral            | Matriz de Referência      | Língua Portuguesa<br>e Matemática             |
|             | 9º ano do Ensino<br>Fundamental                  | Escolas públicas +<br>privadas – Amostral                                   | BNCC                      | Ciências da<br>Natureza e Ciências<br>Humanas |
|             | 3ª e 4ª série do<br>Ensino Médio                 | Escolas públicas<br>Censitário<br>Escolas privadas<br>Amostral              | Matriz de Referência      | Língua Portuguesa<br>e Matemática             |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2019).

Já no ano de 2005 o SAEB é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

Em 2007 o novo formato é lançado, permitindo ao INEP combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, a calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No ano de 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passa a compor o SAEB a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação foi a inclusão,

em caráter experimental, da avaliação de ciências para estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Também foi aplicado, como estudo experimental, um pré-teste de ciências naturais, história e geografia, que não gerou resultados.

Em 2015 foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma traz diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

No ano de 2017 a avaliação torna-se censitária para a 3ª série do Ensino Médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Assim, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2019 às vésperas de completar três décadas de realização, o SAEB passa por uma reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC torna-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral. Araújo (2007) relata que:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi uma das primeiras iniciativas na América Latina de conhecimento dos problemas e das deficiências do sistema educacional. Seu principal objetivo é orientar as políticas governamentais de melhoria da qualidade do ensino. Criado em 1990, teve seu segundo ciclo de aplicação em 1993. A partir de 1995 adquiriu um papel central e estratégico no monitoramento do sistema educacional, ao buscar oferecer informações para subsidiar o aperfeiçoamento de programas e projetos já em desenvolvimento e a adoção de novas intervenções para a promoção de maior equidade e efetividade dos sistemas de ensino. Além disso, passou a ser o termômetro da qualidade do aprendizado nacional, comparando o desenvolvimento de habilidades e competências básicas entre anos e entre as séries escolares investigadas, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (ARAÚJO, 2007, p. 53).

O SAEB desde sua criação até os dias de hoje passou por várias alterações e adequações e melhorias. No momento em que se analisa através de uma perspectiva histórica o processo de avaliação percebe-se que ela já se fazia presente desde as sociedades mais primitivas onde, segundo Lima e Afonso (2002), sempre fez parte da vida humana e esteve no cotidiano de todas as gerações.

Vianna (2000) afirmava que a natureza do homem já faz com que ele observe, julgue e avalie por si só, o que tira do conceito da avaliação o mérito de ser algo novo. No âmbito escolar Luckesi (2011) destaca que a tradição dos exames escolares conhecida em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e o Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e início do século XVII).

No final do século XIX até parte do século XX, outra área de estudos que ficou evidente foi a psicometria, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas. No entanto, com o passar do tempo, a utilização desses testes veio sendo substituída por formas mais amplas de avaliar em que o aluno começava a ser visto como um todo, um ser humano com todas as suas implicações (CANEN, 2005).

O termo avaliação educacional propriamente dito foi proposto primeiramente por Ralph Tyler em 1934 na mesma época em que surgiu a educação por objetivos, que tem como princípio formular objetivos e verificar se estes foram cumpridos, evidenciando uma avaliação com objetivo principal de verificação de competências dentro de um currículo. Tyler propôs a avaliação da aprendizagem por entender que os professores precisavam ter mais cuidado com os métodos de ensino de seus educandos, o processo de avaliação vem evoluindo ao longo dos anos.

Tyler (1979) se preocupava a época com o fato de que a cada cem crianças que ingressavam na escola, somente trinta eram aprovadas, ou seja, anualmente, permanecia o que se chamava de resíduo, de setenta reprovadas – o que aparentemente significava que eles não tinham processado uma aprendizagem satisfatória, uma vez que não se controlava os recursos técnicos utilizados naquele momento histórico para aquisição da aprendizagem dos alunos. Ele encara-a como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou seu desempenho, e objetivos, previamente definidos.

Assim, a avaliação, para Luckesi (2011), é o processo que determina a extensão da realização dos objetivos educacionais. Seguido a esse período, com a criação da escola moderna<sup>3</sup>, permitiu-se um maior acesso a livros com a criação das bibliotecas

---

<sup>3</sup> “O modelo de exames escolares hoje praticados foi sistematizado no decorrer do século XVI, com o nascimento da escola moderna, caracterizada pelo ensino simultâneo, em que um professor sozinho ensina, ao mesmo tempo, a muitos alunos”. (LUCKESI, 2002).

e começou-se a conceber a ideia de se avaliar de forma mais estruturada - baseada na utilização de exames, notação e controle da área de estudos (LUCKESI, 2011).

Em função dessa finalidade Canen (2005) explica que se passou a considerar três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controle sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente.

Diante desses resultados, lembra Luckesi (2011), passou-se a pensar em técnicas e métodos que pudessem reverter tal situação, uma prática pedagógica que fosse eficiente, de onde se estabeleceu o ensino por objetivos, o que significava estabelecer, claramente, o que o educando deveria aprender e, conseqüentemente, o que o educador precisava fazer para que ele efetivamente aprendesse.

Para construção dos resultados desejados propôs-se um sistema de ensino o mais óbvio possível: a) ensinar alguma coisa, b) diagnosticar sua consecução, c) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, d) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que esse era o destino da atividade pedagógica escolar. No entanto, essa proposta singela e consistente não conseguiu, ainda, ter vigência significativa nos meios educacional nesses mais de oitenta anos que nos separam de sua proposição (LUCKESI, 2011, p. 29).

Esse tratamento dado à avaliação ganhou notoriedade com a publicação de sua obra “Princípios básicos de currículo e ensino”:

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (TYLER, 1979, p. 27).

Pela proposta de avaliação de Tyler explanando a sequência de ensino e avaliação ao bom professor, apenas seria necessário seguir as “instruções”, caracterizando sua concepção tecnicista de ensino relacionando a avaliação à verificação de objetivos educacionais.

## 2.2 TIPOS DE AVALIAÇÕES

Não há como negar que, ao logo dos tempos, houve uma variação considerável do significado da avaliação, até mesmo porque há que se considerar que cada momento

e ambiente suscitam várias maneiras de se analisar a relação existe entre o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, Sibila (2012) destaca os vários conceitos de avaliação já existentes e acena para as diversas concepções e significados acerca dessa diversidade de propostas avaliativas. Ressalta-se, segundo o embasamento teórico de vários autores; a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa, ensejando uma base a ser consolidada para o processo de ensino e aprendizagem.

Hoffmann (1993) reitera que as avaliações denotam ações provocativas do professor, que desafia o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido. Mas, nestas compreensões da avaliação apenas se mensura na medida dos objetivos: se eles foram ou não alcançados. Elas somente consideram os aspectos declarados do processo e ignoram todos os aspectos latentes que possam ocorrer com base na dinamicidade das experiências e dos processos.

Segundo Hoffmann (2014), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor em que este deve propiciar ao aluno no curso do processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas. Nesse sentido, podemos entender a avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido.

Ao definir a avaliação, Luckesi (2000), afirma se tratar de um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo. O professor propõe uma situação e lhe dá qualidade e apoio necessário para que os entendimentos e mudanças sejam compreendidos como um ato diagnóstico que permite saber quem está precisando de ajuda para que se possa criar condições de aprendizagem e então incluir o aluno na construção do conhecimento, relacionando suas experiências de vida com as aulas e oferecer-lhes condições de aprender o que ainda não sabem:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo (LUCKESI, 2000, p. 172).

Em seu livro, Sant'Anna (2013) sinaliza algumas indagações dignas de nota: Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos, que focam uma classificação conforme a sua visão pensando a avaliação a partir de alguns critérios como descritos no Quadro 3:

Quadro 3 - Classificação da avaliação

| FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO     |   |  |   |
|--------------------------|---|--|---|
|                          | Diagnóstica   | Formativa  | Classificatória   |
| <b>Propósito</b>         | - Determinar a presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos.<br>- Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.   | - Localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações no mesmo e aplicação de técnicas de recuperação do aluno. | - Classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento.                  |
| <b>Objetos de Medida</b> | - Comportamento cognitivo e psicomotor.   | - Comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor.   | - Geralmente comportamento cognitivo, às vezes comportamento psicomotor e ocasionalmente comportamento afetivo. |
| <b>Época</b>             | - No início de um semestre, ano letivo ou curso.<br>- Durante o ensino, quando o aluno evidencia incapacidade em seu desempenho escolar.        | Durante o ensino.  | - Ao final de um semestre, ano letivo ou curso.   |
| <b>Instrumentos</b>      | - Pré-teste.<br>- Teste padronizado de rendimento.<br>- Teste diagnóstico.<br>- Ficha de observação.<br>- Instrumento elaborado pelo professor. | - Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos.  | - Exame, prova ou teste final.  |

Fonte: Adaptado de Sant'Anna (2013)

Retomando Luckesi (2000), ressalta-se a ideia de avaliação comprometida com a superação, em que esta favorece o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais, culturais e tecnológicos. Para Hoffmann (2005) é necessário realizara avaliação, a partir da efetividade no processo ensino e aprendizagem entre professor e aluno, em benefício da educação do nosso país, contrapondo-se à concepção quantitativa, autoritária chegando a ser punitiva. As mudanças em avaliação vêm ocorrendo como decorrência da exclusão de milhares de crianças e jovens da escola, precocemente, e porque a escola tradicional, elitista e classificatória não deu conta de oportunizar que todos aprendessem como poderiam

se tivesse oportunidade reais de aprendizagem. “Insistir na reprovação e nas práticas tradicionais de avaliação, viajando na contramão da evolução teórica em educação, como solução para problemas que são políticos e administrativos é, no mínimo, cruel e antiético” (HOFFMANN, 2005, p. 60).

### **2.2.1 Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica funciona como um diagnóstico é usada para “diagnosticar” o que um aluno aprendeu e o que não aprendeu, possibilitando criar métodos e estratégias para o aprendizado dos alunos.

Hoffmann (2009) observa que a avaliação diagnóstica, traduz-se em um método pelo qual se conhece melhor o discente. Delineia-se pelo acompanhamento da trajetória do aluno, descrevendo suas dificuldades e seu crescimento intelectual. Sendo assim, a avaliação diagnóstica permite a compreensão de progressos e dificuldades dos alunos, em interlocução com os mesmos, promovendo uma transformação no processo de ensino que ajuda na concretização dos objetivos do aluno.

Ao mesmo tempo, tem-se efetivada a sua finalidade paralela, que é diagnosticar, determinar e analisar o nível de domínio dos conteúdos previstos, a verificação do conhecimento adquirido pelo estudante, bem como a certificação de que este adquiriu as habilidades necessárias e previstas, servindo como de auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Percebe-se nesse tipo de avaliação um procedimento de sondagem reafirmada por Sant’Anna, quando afirma que

O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar as dificuldades encontradas (SANT’ANNA, 2013, p. 33).

Compreende-se que a avaliação é parte de um processo e um instrumento, que ajuda a escola a acompanhar o desempenho dos alunos e, desse modo, evitar prováveis erros, bem como nortear e corrigir algumas tomadas de decisões. Sendo assim, parece ser importante a realização de um diagnóstico no início do ano, no meio e no final ano letivo, pois isso irá fornecer dados para que o professor tenha conhecimento sobre o nível de conhecimento do aluno e possa, através desses, planejar melhor sua

prática, dando ênfase aos conteúdos mais deficitários (SANT'ANNA, 2013). No Quadro 4, nas páginas 38 e 39, está posto o processo de avaliação diagnóstica.

Luckesi (2011) aborda a avaliação diagnóstica como principal instrumento para se alcançar a medida de aprendizagem pelo aluno no ambiente escolar. Por meio desse procedimento o professor tem uma compreensão mais próxima do real, sobre a aquisição pelo discente, do conhecimento transmitido na escola. A avaliação possibilita ao professor compreender o que o aluno sabe ou não sabe, para se orientar acerca do melhor procedimento de ensino, de modo a que o aluno possa adquirir conhecimentos e habilidades necessárias ao desenvolvimento esperado. Sendo assim, a avaliação não significaria apenas um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos, seria um meio diagnóstico, consolidado como uma fermenta adequada ao processo de ensino e aprendizagem.

O autor ressalta a relevância da avaliação diagnóstica em não se prender apenas ao exame do aluno, mas em colher informações a seu respeito, delineando um processo onde está ensejada a compreensão, a adaptação e o planejamento pedagógico, além da consubstanciação de estratégias, de orientação ao trabalho do professor e à aprendizagem do aluno.

Para Luckesi (2000) é preciso ter na avaliação diagnóstica um entendimento pedagógico, articular a assimilação de conhecimentos e habilidades, no intuito de se conceber um sujeito crítico. Ele afirma que essa forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem demandam que ela se delinieie conforme um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação. O teórico sugere uma compreensão na qual a avaliação não impõe notas, mas constrói a noção das necessidades e possibilidades de aprendizagens.

Quadro 4 - Classificação da avaliação diagnóstica

(continua)

|                            | SANT'ANNA  | LUCKESI  | HOFFMANN   |
|----------------------------|--|--|--|
| <b>Definição</b>           | - Uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.   | - 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.<br>- Pode ser uma saída para o modo autoritário de agir na prática educativa em avaliação  | - A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.<br>- A avaliação é reflexão transformada em ação.  |
| <b>Quando Aplicar</b>      | - Deve ocorrer no início do ciclo de estudos, sendo que a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes.   | - O ato de qualificar, por si, implica uma tomada de posição – positiva ou negativa -, que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão (...). O ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de “o que fazer”  | Ação essa, que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento.   |
| <b>Tem como finalidade</b> | - Determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem [...] providências para estabelecimento de novos objetivos, retomada de objetivos não atingidos, elaboração de diferentes estratégias de reforço ( <i>feedback</i> ), levantamento de situações alternativas [...] quem sabe todos os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes. | - Possibilitar uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem deve orientar a tomada de decisão posterior em favor do ensino, [...] visa à transformação social.<br>- Deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.<br>- Diagnosticar para saber o que o aluno aprende, para tomar decisões de como melhorar o ensino, modificar a prática para que os alunos alcancem os conhecimentos e os resultados esperados. | - 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 trajetórias percorridas, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação”<br>- Descrever, justificar, explicar o que o aluno “alcançou” [...], mas a de desafiá-los todo tempo a ir adiante, a avançar[...] oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um. |

(conclusão)

|                               | SANT'ANNA   | LUCKESI  | HOFFMANN   |
|-------------------------------|---|--|--|
| <b>Consi<br/>deraç<br/>ão</b> | - A autoavaliação deverá estar presente, inclusive neste momento. | - Não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. | A avaliação deixe de ser o momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. |

Fonte: Adaptado de Hoffmann (2009), Sant'Anna (2013) e Luckesi (2000).

### 2.2.2 Avaliação Formativa

De acordo com Hadyt (2000) a avaliação formativa é caracterizada pela possibilidade de oferecer ao professor a reflexão, revisão e análise do seu trabalho pedagógico em sala de aula, aperfeiçoando constantemente sua teoria e prática, em acordo com as premências dos alunos. Ele avalia com base em informações dispostas pelo aluno sobre seu progresso na aprendizagem, oportunizando-lhe o conhecimento dos avanços obtidos, e a respeito das dificuldades enfrentadas pelos discentes. Esses dados são cruciais para que o professor possa ajudar seus alunos a superá-las.

Sobre a avaliação formativa, Souza (2005) esclarece:

A avaliação formativa buscaria, além disso, compreender o funcionamento cognitivo do aluno em face da tarefa proposta. Os dados de interesse prioritário são os que dizem respeito às representações das tarefas explicitadas pelo aluno e as estratégias ou processos que ele utiliza para chegar a certos resultados. Os “erros” constituem objeto de estudo particular, visto que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas por ele. A finalidade da recuperação pedagógica será ajudar o aluno a descobrir aspectos pertinentes da tarefa e comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada (SOUZA, 2005, p. 67).

A autora explica que a avaliação formativa se pauta na busca e planejamento de estratégias para que se possa chegar a certos resultados, os quais possibilitam ao aluno alcançar os conhecimentos necessários. Para Souza (2005) os “erros” são reveladores de tarefas elaboradas por ele, e denotam as estratégias utilizadas para tanto.

O docente se compromete na construção de tarefas e estratégias mais condizentes com a finalidade de ajudar o aluno a adquirir conhecimentos e a obter uma recuperação pedagógica apropriada e satisfatória.

O *feedback* permite fazer a compreensão do processo de ensino e da formação, em que implicam no professor refletir, analisar, avaliar e adaptar o seu trabalho pedagógico, propondo-se a melhoria da aprendizagem do aluno, e o acompanhamento do seu próprio processo de aquisição de instrução, onde também o aluno tenha conhecimento dos objetivos traçados pelo professor de modo a tomar consciência de seus avanços e dificuldades para continuar progredindo na construção do seu próprio conhecimento (PORTÁSIO; GODOY, 2007).

Dessa maneira, a avaliação formativa é contínua e visa a uma regulação interativa, ou seja, todas as relações entre professor e aluno são avaliações que possibilitam adaptações na prática cotidiana visando a melhor aprendizagem do aluno. Assim, o objetivo da avaliação na perspectiva formativa é conhecer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, raciocinar e aprender durante todo o processo avaliativo e educativo (MÉNDEZ, 2002).

Haydt (1998) faz a seguinte afirmação:

[...] a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino, como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos (HAYDT, 1998, p. 21).

A autora fala que avaliação formativa possibilita o diagnóstico e tem a função da aferição contínua e sistemática, de forma que possibilita ao professor compreender as ações e práticas dos objetivos que não estão sendo alcançados pelos alunos, no intuito de melhorá-las durante esse processo de aprendizagem. E da mesma forma possibilita ao aluno reconhecer as próprias dificuldades e erros levando-o à uma correção contínua dos mesmos, num processo sistemático da aprendizagem.

### **2.2.3 Avaliação Somativa (Classificatória)**

A avaliação “somática” também conhecida como “classificatória ou tradicional”, é um processo de definição e análise para classificar os alunos ao final de um semestre ou curso. É um tipo de avaliação que “[...] indica uma simples verificação quantitativa daquilo que o aluno aprendeu dos conteúdos abordados; mensura-se o resultado final,

e não o processo; somente são levados em consideração os aspectos técnicos da avaliação” (NETO e AQUINO, 2009).

De acordo com Hoffmann (2007) a avaliação classificatória ainda está presente nas escolas brasileiras, caracterizada pelo aspecto disciplinador e punitivo, impossibilitando a reflexão sobre a construção dos conhecimentos e aprendizagens dos alunos e sem auxiliá-los na superação dos erros e dificuldades, uma vez que se classificam e comparam-se uns com os outros. Se o aluno é ótimo, bom, regular ou ruim, ajuizando-se por notas, conceitos, estrelinhas, carimbos.

HAYDT (2000, p. 25-26) define a avaliação somativa:

Supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com a classe. A ênfase no aspecto comparativo é próprio da escola tradicional. É com esse propósito é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção (HAYDT, 2000, p. 25-26).

Na perspectiva da avaliação classificatória, o que acaba se tornando mais relevante são os resultados, pois comprovam a legalidade das reprovações daqueles que, aparentemente, não aprendem, sendo necessário ser comprovados através de exames. Para Neto e Aquino (2009) a avaliação é classificatória quando o professor objetiva dar ênfase apenas ao aspecto quantitativo, ou seja, o que importa é a quantidade de acertos alcançados pelos alunos e não a relevância da estratégia usada no processo de aprendizagem e se os alunos aprenderam.

Dessa forma, entende Hoffmann (2007), ela acaba não visando contribuir para superação das dificuldades apresentadas pelos alunos no ato avaliativo e educativo, além disso, o avaliar classificatório serve como advertência e cultivo da disciplina, pois a “ordem” é punir. Haydt (1988) entende que:

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro (HAYDT, 1988, p. 25).

Assim, com a função classificatória, a avaliação somativa passa a ter como objetivo classificar, punir e discriminar, através de um conceito que classifica os alunos como

bons ou ruins e ainda os pune com a reprovação, nos casos em que não alcancem os resultados satisfatórios.

### 2.3 ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao se abordar a melhoria no cenário educacional brasileiro o desafio é alcançar e manter a qualidade na Educação Básica<sup>4</sup> e das políticas públicas sobre avaliação, que nas últimas décadas vem ganhado expressivo espaço nos debates nacionais e internacionais.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>5</sup>, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>6</sup>, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Assim apresenta os resultados das escolas com o objetivo de conhecer e monitorar o desempenho da Educação Básica. Com isso, a condição da educação no Brasil, o índice e a qualidade educacional, tem sido pesquisada e discutida por vários pesquisadores e estudiosos.

No final do século passado, houve uma preocupação maior em se avaliar as instituições de ensino. Hoje em dia, no sistema educacional brasileiro, essa avaliação é realizada por testes padronizados (Prova Brasil<sup>7</sup>, SAEB<sup>8</sup>, Enem<sup>9</sup>) que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, cuja finalidade é mapear e conhecer os perfis das escolas.

---

<sup>4</sup> A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

<sup>5</sup> Responsável por calcular e divulgar esses dados é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

<sup>6</sup> O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei no 580, regulamentando a organização e a estrutura da Instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

<sup>7</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

<sup>8</sup> SAEB são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

<sup>9</sup> O ENEM são Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni).

O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com os quais a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB 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, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

As metas do IDEB, apresentadas no portal do INEP (2011) afirmam que

[...] As metas são diferenciadas para todos, e são apresentadas bienalmente de 2007 a 2021. Estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Mesmo quem já tem um bom índice deve continuar a evoluir. No caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem um esforço mais concentrado, para que elas melhorem rapidamente diminuindo a desigualdade entre esferas.

As metas, sendo uma baliza para as escolas, podem ser construídas democraticamente a médio e curto prazos, propiciando um acompanhamento das transformações da escola e, a partir delas, se promover ações pelas secretarias estaduais, municipais, pela gestão da escola, a qual deve buscar a participação, o acesso, a menor evasão, o sucesso escolar e a melhoria da educação.

No entanto, para Libâneo *et al.*, (2005) no processo de ensino e aprendizagem, avaliar e medir são eventos diferentes. Eles se referem à avaliação educacional como papel do professor, para aferição dos saberes, na concepção de educação vigente.

No que tange ao sistema de educação básica, usa-se um modelo de avaliações educacionais, tendo-se em vista a aplicação de provas, a medição de conhecimentos dos estudantes e, por meio dos resultados, tem-se um *ranking* entre as escolas, dos municípios e as dos estados. Da onde se conclui que a avaliação está voltada para o desempenho do aluno, ou seja, a sua aprendizagem e o seu rendimento. Tem-se criticado a forma de mensuração, uma vez que outros componentes deverem ser levados em conta, como as condições das escolas, a formação dos professores, etc.

A avaliação educacional deve visar, sobretudo, objetivos de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, espera-se que esteja, prioritariamente, atrelada ao âmbito de projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória”. Dessa forma Luckesi (2002) disserta que a avaliação contribui para projetos futuros, na busca pela melhoria na educação e na sociedade. Espera-se que por meio da avaliação seja provável alcançar melhores resultados, seja na aprendizagem ou nas políticas públicas.

Nota-se por esse caminho que avaliar as instituições de ensino oportuniza a efetivação de uma reflexão acerca dos sujeitos que compõem a escola, ou seja, gestores, coordenadores, professores, alunos, dentre outros. Desse modo, a administração escolar tem por função essencial analisar os problemas e estabelecer o plano de ação, no vislumbre de uma melhoraria na qualidade do ensino. No intuito de tornar a escola um ambiente agradável, consolida-se a construção de conhecimento e a formação de sujeitos conscientes, autônomos e participativos.

Em 2013 foi acionado ao SAEB um eixo de análise, que é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) a qual, em acordo com o INEP é uma avaliação de larga escala cujo critério metodológico é o levantamento dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas com o objetivo de entender os graus de alfabetização e entendimento de português e matemática. A busca é se entender os ciclos de alfabetização das escolas da rede pública. Sendo assim, o SAEB tem conjunto três avaliações de larga escala que podem ser visualizadas no Quadro 5, na página 45:

Quadro 5 - Organização do Sistema da Educação Básica Nacional



Fonte: Adaptado de Tosta (2015).

Na sequência tem-se uma definição das avaliações que compõem o SAEB e seus respectivos instrumentos, de acordo com instruções para aplicações em 2013:

- **ANEB:** tem o caráter amostral, e o principal objetivo é avaliar a relevância da educação brasileira: qualidade, equidade e eficiência, avaliando os alunos da turma do 5º e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio das redes públicas e privadas.
- **ANERSC:** avaliação censitária<sup>10</sup> de alunos da turma 5º e 9º ano do ensino fundamental e abrange as três esferas. Os resultados são disponibilizando por escola e ente federativo;
- **ANA:** avaliação que avalia a alfabetização e o letramento em língua portuguesa e matemática e o ciclo de alfabetização das redes públicas.

As três avaliações do SAEB foram incorporadas recentemente pela portaria 482, de 7 de junho de 2013. ANEB e ANRESC são realizadas a cada dois anos a ANA é aplicada anualmente.

SAEB, a ANRESC ou Prova Brasil, a ANA e ANEB; não terão mais estas nomenclaturas, todas serão identificadas de SAEB, as etapas serão diferenciadas pelas áreas do conhecimento e instrumentos utilizados na avaliação. O SAEB incluirá a avaliação a Educação Infantil; nas turmas de creche, pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º e 3º do Ensino Médio. Na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aluno deverá estar alfabetizado ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, portanto, o 3º ano deixará de ser avaliado pelo Saeb (BRASIL, 2017).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído pela Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998), para avaliar o ensino médio e sua qualidade no país; é uma avaliação de caráter voluntário ofertada aos alunos que estão finalizando, ou já concluíram o ensino médio; realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Mediante o resultado do Enem, o aluno pode ter acesso ao Ensino Superior em universidades públicas. O Enem foi a primeira iniciativa de avaliação em âmbito geral do Sistema de Ensino no Brasil, propondo mudanças curriculares ao Ensino Médio.

---

<sup>10</sup> Levantamento quantitativo em relação aos alunos matriculados em determinado ano/série.

A Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017 (BRASIL, 2017), em seu artigo 3º, consolida as seguintes questões:

Art. 3º Os resultados do ENEM deverão possibilitar:

I – A constituição de parâmetros para a auto avaliação [sic] do participante, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;

II – A criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;

III - A utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;

IV - O acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior;

V - A sua utilização como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho;

VI - O desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

Fica claro o interesse do governo em políticas educacionais que ofereçam subsídios ao acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Oportunizando aos alunos que tem interesse em adquirir o ensino superior, com bolsas integral ou parcial em escolas particulares por meio do Programa Universidade para todos (ProUni) ou do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), os quais têm levado milhares de jovens e adolescentes do país a realização a prova do Enem. O exame, como as demais avaliações, expõem a forma de verificação de desempenho e habilidade dos alunos, norteando o direcionamento de políticas educacionais.

O PAEBES Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo observa o comportamento dos alunos, no intuito de aferir o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências, consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização.. Foi criado em 1998, reformulado em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU, 2008), com parceria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF).

O PAEBES aplica uma avaliação anual para a verificação do nível da aprendizagem dos alunos, que é feita por meio da matéria de Língua Portuguesa e de Matemática (para os anos do Ensino Fundamental) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (do 9º ano Ensino Fundamental e 3º ano do ensino médio).

Já nos 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental é aplicado o PAEBES Alfa, que tem a finalidade de verificar o desempenho e habilidades do aluno na fase de alfabetização nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. O PAEBES no ano de 2014,

implementou o teste do 5º ano do ensino fundamental. Para se processar os resultados o PAEBES utiliza a TRI<sup>11</sup>, onde o aluno não é avaliado por nota, mas por proficiência (SEDU, 2017).

Pela portaria nº 064-r, de 24 de maio de 2017 (Espírito Santo, 2017), foi instituído o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (SICAEB) no setor do Sistema de Ensino do Espírito Santo, na qual consiste:

- A necessidade de assegurar ao Estado do Espírito Santo uma educação básica de qualidade com equidade e eficiência;
- A importância de subsidiar o processo de tomada de decisões a partir de resultados avaliativos cientificamente apurados;
- A importância de um permanente monitoramento de execução e avaliação dos resultados das políticas públicas;
- A necessidade de proporcionar à sociedade informações sobre o desempenho e os resultados do sistema educativo.

Compreende-se que também em âmbito estadual, consolida-se uma avaliação cuja iniciativa coaduna-se com a premissa de se orquestrar uma melhoria na qualidade da educação, e que visa verificar o desempenho e as habilidades do sistema estadual de educação, no intuito de monitorar políticas públicas educacionais já implementadas. Assim como o SAEB funciona na esfera federal, o SICAEB faz a sustentação dos resultados do PAEBES, TRI e do IDEB das escolas como instrumentos consolidados para verificar o desempenho e o conhecimento da aprendizagem do aluno, detectar defasagens no sistema e orientar novas implementações políticas necessárias na educação.

### **2.3.1 Avaliações Externas na Educação Brasileira**

A avaliação externa também conhecida como avaliação em larga escala, realiza um diagnóstico da educação básica brasileira o resultado da avaliação externa é um indicativo da qualidade e deficiências do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências e os sistemas de ensino redirecionar as metas das unidades escolares buscando a melhoria da qualidade de aprendizagem.

Perrenoud (2009) atesta sobre a avaliação, numa perspectiva formativa, que é irrefutável a necessidade, de se ajudar o aluno a aprender e a se desenvolver.

---

<sup>11</sup> TRI- Teoria de Resposta ao item é a metodologia usada para a correção do exame.

Antes de prender-se aos resultados, apesar de não os desconsiderar, os procedimentos avaliativos favorecem o acompanhamento constante e contínuo dos percursos de aprendizagem, porque promovem o levantamento de informações e pistas relevantes à compreensão de problemas e obstáculos interpostos à aprendizagem. Porém, mais que a identificação das dificuldades, a avaliação formativa tem por consequência a promoção de ajustes e readequações dos procedimentos de ensino (PERRENOUD, 2009, p. 34).

O mecanismo de avaliação de processos, pessoas, instituições ou rendimento do aluno, pode ser realizado através do diálogo construtivo ou, de forma contrária, imposto de maneira autoritária e repressiva. Assim, defende Luckesi (2011) como as ações tomadas após obtermos resultados dos exames, externos ou internos, tal opção dependerá da concepção sobre avaliar que não consiste, tratando-se de avaliação escolar, simplesmente, em medir desempenho ou produzir julgamento:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão (LUCKESI, 2011, p.172).

A avaliação, definida por Luckesi (2011), já apresenta implicitamente características inclusivas da avaliação, já que o objetivo principal nessa etapa do processo avaliativo não está em selecionar e sim em avaliar as condições iniciais para que um trabalho seja conduzido baseando-se nas percepções apreendidas, buscando incluir os estudantes ao dar suporte às ações necessárias para que as dificuldades apresentadas sejam superadas.

Na visão de Fontanive e Klein (2000), mesmo com objetivos claros para todos os sistemas de ensino, as avaliações externas têm caminhado de modo lento e muitas vezes com resultados insatisfatórios, tornando duvidoso o fato de que por si mesmas elas possam ter o papel de informar de forma confiável acerca do que os alunos sabem e poder contribuir para melhorar a qualidade do ensino.

Nesse sentido Freitas (2007) acrescenta que existe uma variedade de modalidades de avaliações externas desenvolvidas de acordo com o propósito e objetivos definidos por meio das políticas educacionais de cada país, produzindo diferentes tipos de implicação nos mais variados níveis, como: na vida pessoal, social e acadêmica dos alunos; nas formas como as escolas e os professores se organizam e desenvolvem o

currículo; naquilo que é ensinado e como é ensinado; naquilo que é avaliado e como é avaliado e na credibilidade social dos sistemas educativos.

Para Dourado (2011) essas implicações colocam muitas vezes a validade<sup>12</sup> e a confiabilidade<sup>13</sup> das avaliações externas num campo de discussões e debates constantes sobre métodos e objetivos desses exames. Há vários tipos de validades, sendo a mais destacada pelos pesquisadores a validade de conteúdo, ou seja, em que medida um teste, por exemplo, contém uma amostra significativa do conteúdo relevante do domínio ou domínios que foram ensinados e se pretende avaliar.

As políticas públicas de avaliação tendem a apresentar um caráter centralizador em medidas de desempenho, diferenciando-se da avaliação da aprendizagem escolar como apresenta Vianna (2000):

Quando nos referimos às avaliações internas imaginamos as realizadas pelas escolas. É claro que elas são parte do processo formativo, constituindo o trinômio ensino-aprendizagem-avaliação, sob orientação do professor. [...] As avaliações externas, realizadas quase sempre mediante proposta dos órgãos diretivos do sistema (Ministério da Educação, Secretarias de Estado da Educação) são recomendáveis na medida em que representam um trabalho não comprometido com a administração educacional e políticas que a orientam (VIANNA, 2000, p. 19).

Diferente da avaliação interna a avaliação e externa cumpre um calendário voltado para o diagnóstico das instituições quantificadas pelo IDEB, onde vem a medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. A meta para 2022 é ser igual ou superior a 6 pontos. Com isso a Organização do Sistema da Educação Básica Nacional a cada dois anos desenvolve as avaliações permitindo uma análise da realidade das escolas do nosso país.

Sobre a trajetória das avaliações externas no Brasil, Bonamino (2002) coloca como ponto de partida a década de 1980, momento do contexto de redemocratização do país e do crescente processo de universalização do acesso ao ensino de 1º grau, hoje Ensino Fundamental, e a seletividade escolar que marcava este grau de ensino:

Ao longo da década, a preocupação com as excessivas taxas de repetência e com a evasão precoce dos alunos, principalmente os das camadas populares, levou à implantação de políticas de não reprovação e de avaliação

---

<sup>12</sup> Validade é o grau em que um instrumento de medida mede aquilo que pretende medir. É a representação correta da informação. Uma prova é válida quando consegue avaliar o que se pretende, ou seja, quando expressa o grau de adequação ao que se deseja avaliar. A validade está necessariamente relacionada aos objetivos ou propósitos da prova.

<sup>13</sup> Confiabilidade é sinônimo de credibilidade. Por exemplo, confiabilidade implica em critérios adequados para a correção das provas, de modo que diferentes examinadores ou o mesmo examinador em tempos diferentes possam atribuir a mesma nota a um mesmo candidato.

continuada, à construção de novas escolas, ao treinamento ampliado de professores, à distribuição de livros didáticos. No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu às primeiras experiências de avaliação do ensino de 1º grau (BONAMINO, 2002, p. 15).

No final da década de 1980, quando o debate sobre avaliação estava em foco, diante de estatística que apontava para graves problemas como a repetência e a evasão escolar. Diante do fracasso da educação brasileira percebe-se então que é preciso reproduzir a dados concretos sobre o atual cenário das escolas brasileiras acerca do rendimento escolar dos alunos em nível de sistemas e os fatores a ele associados, como a reformulação do currículo.

Fontanive e Klein (2000) destacam que nesse cenário de reflexão na educação brasileira e mudança da Constituição Federal foi apontada a necessidade de uma mudança na atuação do Ministério da Educação em relação ao ensino fundamental e médio, levando-o a ter um papel orientador e um papel avaliador como referência para políticas e avanços na área da educação básica.

Ao final de 1987, foi proposto que se fizesse uma prova para avaliar o rendimento escolar em 10 capitais de estados do país, com alunos das 1as, 3ª, 5ª e 7ª séries de escolas públicas, para verificar se um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério seria viável e traria resultados relevantes. Como essa primeira etapa foi considerada bem sucedida, posteriormente o estudo avaliativo foi expandido para 20 capitais e mais 39 cidades. Também foi realizada uma prova para avaliar o rendimento escolar de alunos dos 3ºs anos do ensino médio em todas as modalidades oferecidas na época (geral, normal, técnico industrial, comercial etc.) (FONTANIVE; KLEIN, 2000, p. 426).

Em 1991, completando o ciclo de avaliações proposto pelo MEC, realizou-se a avaliação externa proposta pelo governo federal feita nas escolas públicas, em escolas privadas, em 11 Estados e no Distrito Federal cujos resultados resultaram em dados que apontaram para resultados muito aquém do desejável, repercutindo consideravelmente no Ministério da Educação e na mídia e desencadeando importantes reflexões que resultariam em inferências nas políticas das redes de ensino e na prática das salas de aula, culminando na implantação do SAEB Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, enseja Franco (2001).

Para Vianna e Gatti (1998) a intenção associada a essa avaliação era prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e

organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados.

A partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011. A partir de 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por duas avaliações complementares: o ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica e o ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, mais conhecido como Prova Brasil (BONAMINO, 2002, p. 38).

A primeira abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nesses extratos, os resultados são apresentados para cada Estado e região brasileira como um todo. A segunda já é aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse extrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, unidade da federação e país, conforme Bonamino (2002).

Há que se citar também a Provinha Brasil, cuja primeira aplicação ocorreu em abril de 2008 para diagnosticar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras e ocorre em duas etapas, anualmente, uma no início e a outra ao término do ano letivo.

A dinâmica de aplicação em períodos distintos têm como intuito possibilitar aos professores e gestores educacionais realizar um diagnóstico mais preciso que permita conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado para todos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no segundo ano de escolarização e o objetivo principal seria a melhoria da qualidade da alfabetização.

Atualmente, as médias de desempenho na Prova Brasil também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, ao lado das taxas de aprovação nas séries. A Prova Brasil foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola, como explica Luckesi (2011).

Para Sousa e Oliveira (2003) as avaliações externas do Ministério da Educação em diferentes níveis de ensino destacam o papel central que a avaliação assume na formulação e implementação das políticas educacionais, como expressão de um movimento mais amplo de redefinição do papel do Estado.

[...] a avaliação tende a imprimir uma dada lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. **Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de** rendimento aplicados aos alunos; quanto à gestão, a perspectiva apontada é a de eventual fortalecimento de mecanismos discriminatórios, com excessiva ênfase na racionalidade técnica (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

Assim Sousa e Oliveira (2003) descrevem que o trajeto da avaliação escolar externa foi sendo delineado através das reflexões sobre as realidades vivenciadas no contexto histórico. Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE/SAEB, além do SAEB, a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também representam avaliações externas da educação básica, promovidas pelo Governo Federal por meio do MEC.

Criado em 1998 o ENEM, que tinha o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade, passou, a partir de 2009, a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior - com justificativa de democratizar as oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior, IFES, para a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (BONAMINO, 2002).

Para Canen (2005) a avaliação deve ser uma atividade orientada para o futuro, divergindo do conceito de medição, que é pontual e tem como objetivo fornecer informações, resultados definidos. Logo, destaca o autor, avaliar deve ser entendido como uma reflexão sobre informações obtidas para subsidiar o planejamento para o futuro, ocorrendo no decorrer de todo o processo e reorientando o trabalho.

Dessa forma entendem Lima e Afonso (2002), não há o que impeça que as avaliações externas colaborem com o processo de avaliação nas escolas - mesmo suas provas não tendo sido elaboradas pelos professores locais, estes poderão utilizá-las no seu processo avaliativo, associando seus resultados a reflexões e ações em sua prática pedagógica.

## 2.4 ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES: PROGRAMA "KENNEDY EDUCA MAIS"

Atualmente são realizadas avaliações educacionais por todo Brasil, com intuito de avaliar os alunos nos anos finais de cada etapa da Educação Básica. A partir dos resultados dessas avaliações, são distinguidas metas para as instituições de ensino dos municípios. A avaliação do Ministério da Educação (MEC) se dá por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Nesse contexto, para Rabelo (2014), a avaliação externa tem sido, massivamente, implementada pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de possibilitar uma percepção mais ampla da realidade contribuindo para diagnosticar a situação da educação brasileira, visando sua melhoria quantitativa e qualitativa. Por isso, explica Blasis *et al.*, (2013) trata-se de uma avaliação em larga escala – a avaliação externa deve ser um ponto de partida, um apoio, ou seja, um elemento a mais para se repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional.

O município foco do presente estudo, Presidente Kennedy, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, está localizado na região sul do Espírito Santo e possui uma população estimada no ano de 2018 de 11.488 pessoas. Seus dados da educação municipal, apresentados através do IDEB dos Anos iniciais do ensino fundamental na Rede pública, consolidaram, em 2013 um alcance da ordem de 5,6, num contexto em que a meta era de 4,9.

Já no ano de 2015 o IDEB atingiu 6,4 e a meta era de 5,2; e no ano de 2017 o IDEB conseguido foi de 5,9 e a meta era 5,4. Percebe-se que o IDEB de 2017, em anos iniciais da rede municipal, efetivou a meta esperada, contudo, configurou uma queda, a qual impediu uma performance de 6,0. Em face a isso, o município tem o desafio de buscar garantir um fluxo escolar adequado.

Por fluxo escolar adequado, entende-se o fato de o aluno estar matriculado e progredindo, ano a ano, nas etapas escolares, aprendendo os conteúdos correspondentes. Qualquer inadequação nesse aspecto configura-se por distorção do fluxo escolar, também chamada de defasagem idade-série, diagnosticada em face ao atraso de dois ou mais anos de alunos matriculados no sistema de ensino e demandando, portanto, uma correção de fluxo escolar, uma vez que o aluno não está

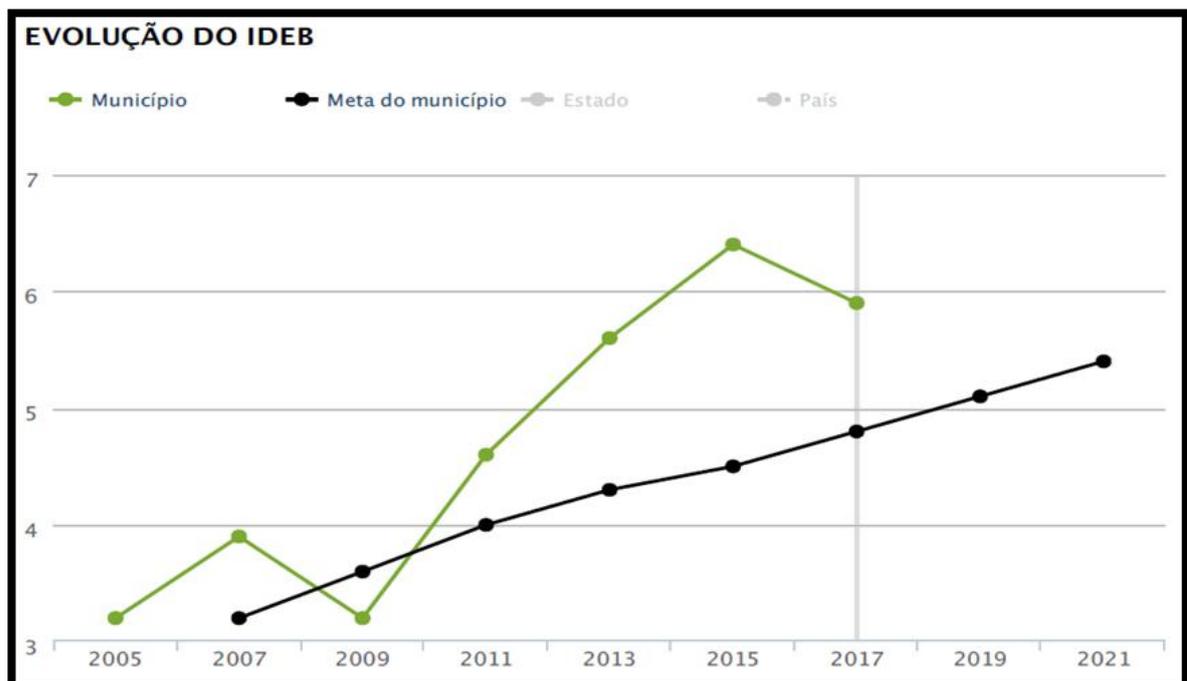
se encaminhado pelo trajeto adequado, explanação feita em tópicos anteriores, acerca do significado da sistemática avaliativa.

Percebe-se, pelos dados expostos acima que a correção do fluxo escolar parece se consolidar como um dos maiores desafios do nosso sistema educacional, e esse cenário reivindica um olhar também para as desigualdades específicas de cada estudante, e as imbricações de cada região.

Importante assegurar-se uma educação acessível a todos, contemplando alunos dentro da escola, plenamente alfabetizados, aprendendo o adequado e terminando cada etapa do ensino básico na idade adequada. Contudo, é de grande relevância se refletir sobre até que ponto o sistema avaliativo considera as questões culturais. O IDEB de Presidente Kennedy, no Espírito Santo mostra a evolução do IDEB.

Com base no Gráfico1 - Evolução do IDEB de Presidente Kennedy-ES, na página 55, percebe-se claramente, que houve um aumento significativo em relação a nota do IDEB, tornando a meta alcançada, mas ao mesmo tempo apontando para uma queda no ano seguinte, o que demonstrou que é necessária uma linearidade no processo de aprendizagem, para que o índice continue e assim a criança tenha de fato consolidado o seu aprendizado.

Gráfico 1 - Evolução do IDEB de Presidente Kennedy-ES



Fonte: QEdu (2018).

O MEC, as secretarias estaduais e as municipais se movimentam em prol de criar mecanismos de reestruturação de novas políticas educacionais capazes de promover a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem da educação no país. Não basta apenas ofertar a educação, mas sim oferecê-la de modo abrangente e mantê-la de qualidade.

De acordo com o INEP<sup>14</sup>, o IDEB é o indicador estatístico que tem o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na educação brasileira, permitindo o diagnóstico e atualização do contexto escolar em as esferas. A meta que o governo almeja é elevar o IDEB ao mesmo nível dos países que fazem parte da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), passando da média nacional obtida em 2005, que foi 3,8, para a média de 6,0, em 2022.

Castro (2009), afirma que o desafio atual da educação básica, principalmente do ensino fundamental, onde está o grande nó do problema, não se situa mais no acesso e sim na melhoria da qualidade. O principal objetivo passa a ser a permanência, o sucesso escolar e a efetiva aprendizagem de todos os alunos.

Apesar disso, o IDEB procura, identificar

as redes e as escolas públicas mais fracas a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, e em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos (BRASIL, 2007, p. 23).

Importante se refletir o texto acima, com enfoque na questão dos “critérios objetivos”. Ao se terem reveladas em números, as defasagens na aprendizagem em todo o sistema de ensino, que vai das escolas municipais, às de todo o país, é comum que a simplificação advenha, e que as soluções sejam pautadas, na premissa das ciências exatas. Uma outra complicação, que essa pesquisadora interpõe como problemática, está no fato de o IDEB propor metas de índices, com uma comparação com os países desenvolvidos, estipulando-se um índice de 6,0 até 2021.

De acordo com Freitas *et al*, (2011) o IDEB, calcula o desempenho das escolas, com uma fórmula específica: multiplicando-se a taxa média de aprovação de uma etapa específica, com nota unificada pelos testes de matemática e de português do SAEB ou Prova Brasil. A multiplicação dos dois termos dá o valor do IDEB”.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas>

No decreto nº 6094/07 surge a implementação do plano de Metas para educação. Entre as 28 metas propostas, cuja qualidade da educação básica é considerada a principal meta a alcançar - com o compromisso de todas as entidades federativas: União, Estados, Municípios, em esforços mútuos, e envolvendo a família e a comunidade - firmando-se nesse documento, junto ao IDEB, a responsabilidade de averiguara execução dessas metas e o avanço na qualidade da educação básica no país.

Conforme dados dispostos no Art. 3º fica disposto que a qualidade da educação básica será medida, objetivamente, com base no IDEB, com cálculo feito pelo INEP, encarregado também da sua divulgação. A partir dos 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). No parágrafo único, serão indicadas a verificação do cumprimento de metas fixadas. O IDEB será o indicador objetivo para verificação do cumprimento de metas estabelecidas no termo de adesão ao compromisso.

O IDEB serve, portanto, como instrumento regulatório, visto que seus resultados possibilitam detectar e verificar certas modalidades no ensino e criar novas políticas públicas educacionais. Logo, essas políticas educacionais não garantem a qualidade da educação básica no país e a avaliação parece ser uma forma de medir o rendimento escolar dos alunos e verificar onde as políticas educacionais precisam ser aplicadas. Os investimentos precisam atender diversas áreas como: recursos, infraestruturas das escolas, equipamento e melhores condições de trabalho, salários e formação para professores. Bondioli (2004 *apud* FREITAS, 2007) ressalta:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetos, prioridades, ideias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p.14, *apud* FREITAS, 2007, p. 975).

As avaliações não são um valor absoluto. A adequação padrão, em consonância com a qualidade do ensino é uma transformação no processo educacional, construindo suas próprias normas, e consolidando reflexões para uma real transformação e melhoria da qualidade da educação. Para Freitas (2007) as avaliações e os índices

devem existir, mas não como instrumento de coação e sim de acompanhamento e diagnóstico, de maneira a criar possibilidades para se buscar e contribuir para o aperfeiçoamento da política educacional. Nesse sentido, levar em conta particularidades da escola, estado, município é fundamental.

Assim, a importância de que sejam ampliados os debates sobre a avaliação da política educacional, tendo em vista que uma boa avaliação educacional serve de base para uma maior e melhor intervenção das políticas sociais, proporcionando empoderamento dos indivíduos e subsídios para se exigir do Estado os direitos previstos em lei, construindo-se e garantindo-se uma política educacional de excelência.

Numa demonstração de preocupação em viabilizar uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, assegurar que as metas do IDEB no município de Presidente Kennedy-ES, sejam atingidas, a Secretaria Municipal de Educação instituiu o Projeto Kennedy Educa Mais, com o intuito de dispor de profissionais da educação para estudarem meios e técnicas para a melhoria do processo educacional no município. Do mesmo modo, a Câmara Municipal aprovou lei nº 1303, de 10 de março de 2017 criando o Programa Kennedy Educa Mais, como ação de política pública de extensão educacional aos munícipes de Kennedy, ampliando as ações e implementando outras providências.

A seguinte Lei foi sancionada:

Art. 1º Fica criado no âmbito do Município de Presidente Kennedy, vinculado à Secretaria da Educação, o programa "KENNEDY EDUCA MAIS", voltado a oferecer aos alunos da rede pública municipal uma extensão educacional, a fim de ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas no contraturno, através do acesso aos conhecimentos e aos equipamentos sociais e culturais existentes na escola ou no território em que ela está situada, com atividades integradas ao currículo escolar, que oportunizam a aprendizagem e visam ampliar a formação do aluno.

Parágrafo único. As atividades complementares curriculares em contraturno estão organizadas nas áreas do conhecimento, articuladas aos componentes curriculares, nos seguintes macro campos: Aprofundamento da Aprendizagem, Cultura e Arte, Esporte e Lazer, Tecnologias da Comunicação e uso de Mídias.

Art. 2º O Programa "KENNEDY EDUCA MAIS" tem a finalidade de criar condições para que a criança desenvolva hábitos, atitudes de cidadania e habilidades, com intenção de fazer da aprendizagem um processo ativo, significativo, atraente e vivo que contribua para a construção de saberes, proporcionando as seguintes vantagens aos alunos nas escolas implantadas:

- I - Melhora do rendimento escolar;
- II - Supre as necessidades extracurriculares dos alunos;
- III - Favorece um melhor aproveitamento do tempo ocioso;
- IV - Oferece tranquilidade aos pais e forma cidadãos melhor.

Art. 3º Esta Lei estabelece os seguintes objetivos específicos do programa "KENNEDY EDUCA MAIS":

- I - Ampliar por meio da arte-cultura-educação as competências e habilidades dos participantes;
- II - Criar um ambiente de práticas e exercício do convívio social saudável, abordando questões de ética, cidadania, diversidade e valores humanos;
- III - Promover através das artes e da ludicidade uma visão crítica para sua realidade, ampliando suas possibilidades de crescimento pessoal;
- IV - Envolver a família e a escola de maneira participativa no desenvolvimento integral do aluno.

O programa "KENNEDY EDUCA MAIS" é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, no entanto criou-se uma avaliação interna, numa concepção de avaliação diagnóstica (simulado), cuja prática garante a aplicabilidade do currículo de forma unificada nas escolas da rede municipal, estabelecendo-se que todas as instituições de ensino deste município estejam alinhadas ao conteúdo curricular e, para tanto, equipe pedagógica de área, acompanha a prática docente e seus planejamentos diariamente, bem como a aplicação e análise da avaliação diagnóstica (simulado).

Além da avaliação diagnóstica, somou-se uma ação educacional, pautada em uma política pública de inovação, a ser desenvolvida com a finalidade de oportunizar avanços no processo de ensino e de aprendizagem, visando o alcance de melhores resultados no IDEB das escolas do município de Presidente Kennedy-ES. Cláudia Maria Francisca Teixeira (2011) na sua pesquisa "Inovar é preciso: concepções de inovação em Educação", afirma:

[...] uma inovação educativa implica numa mudança planejada com propósito de dotar de capacidade a organização, instituição ou sistema, para satisfazer aos objetivos que motivam a própria inovação. Assim, a inovação educacional pode ser entendida como a busca de respostas aos desafios presentes na dinâmica dos processos escolares, a partir da análise e reflexão que se faz do contexto sociocultural e efetivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar estes desafios.

No entanto, reforça Celso E. Teixeira (2002), as políticas públicas são diretrizes e princípios norteadores de ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do estado.

### 2.4.1 Caracterização da escola EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”

A pesquisa foi realizada na EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, situada na localidade de Jaqueira, Município de Presidente Kennedy, Espírito Santo, contemplando moradores da zona rural. Fundada em 1957, legalmente fundamentada pelo ato de aprovação: Resolução do C.E.E. Nº 41/75 de 28/11/75, sendo regida pelo Estado, em 1998.

A escola foi municipalizada, e tornou-se apta a receber alunos desde a Pré-escola até o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Mantida pela Prefeitura Municipal, a unidade realiza o atendimento educacional nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A instituição de ensino busca e promove a formação ética e moral, voltada para o desenvolvimento de capacidade e competências do educando e o preparo do mesmo para o exercício da cidadania. Considera-se o estudante como o sujeito principal do contexto escolar e as ações pedagógicas são formuladas para que essa formação seja efetivada de maneira satisfatória.

Fotografia 1 - EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019) da Escola apresenta como objetivos:

- Promover atendimento educacional, nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, visando à formação do cidadão capaz de analisar, compreender e transformar a realidade;
- Contribuir na formação da pessoa, desenvolvendo uma consciência social, crítica, solidária e democrática, através do qual o aluno vai se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação da relação entre os homens em sociedade;
- Oferecer um ensino de qualidade para que o aluno tenha atuação crítica e participação na sociedade, motivado pelos mais altos ideais de altruísmo e solidariedade;
- Contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino de direitos humanos, o incentivo a participação social ativa e crítica. O estímulo à solução pacífica de conflitos e à erradicação dos preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação intercultural;
- Promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e de individualismo;
- Elaborar e programar currículos flexíveis, diversificados e participativos, que sejam definidos a partir das necessidades e dos interesses do grupo, de modo a levar em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica, bem como reconhecer o seu saber embrionário;
- Incentivar educadores e alunos a desenvolverem recursos de aprendizagem diversificados, utilizarem meios de comunicação de massa e promoverem a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia e moral dos alunos;
- Promover a interação entre os alunos que tem mais dificuldades com os que estão mais avançados é fundamental. A heterogeneidade é enriquecedora; o alto-conceito dos alunos e o respeito a seus diferentes ritmos de aprendizagem, para que readquiram a confiança na capacidade de aprender;
- Respeitar o ritmo do aluno procurando compreender seu processo de aprendizagem para ajudá-lo a progredir.

Na atualidade a escola disponibiliza a modalidade de ensino presencial atendendo aproximadamente 855 alunos, sendo 40 deles com necessidades especiais no ensino fundamental do ensino regular e no contraturno, frequentam a Pestalozzi, em três prédios distintos. Para procurar dar conta de melhor atender as necessidades de sua clientela, a escola funciona no turno matutino, vespertino e noturno seguindo os horários prescritos: matutino das 07h20min às 11h50min, voltado à Educação Infantil e o Ensino fundamental de 6º ao 9º ano; no vespertino das 12h10min às 16h40min, com Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; noturno das 18h00min às 22h20min com o EJA primeiro e segundo seguimento. Objetiva-se assim o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, promovendo-se a formação humana, ética e moral. O Aluno é considerado como elemento principal no contexto escolar, tornando-se necessário conhecê-lo nos mais diversos aspectos, para melhor adequação da ação pedagógica (PPP, 2019).

Quadro 6 - Distribuição das Matrículas no Turno Matutino – ano de 2019

| MODALIDADE                   | ANO    | TURMA | Nº DE ALUNOS |
|------------------------------|--------|-------|--------------|
| <b>Educação Infantil</b>     | PRÉ II | B     | 17           |
| <b>Ensino Fundamental II</b> | 6º     | A     | 22           |
|                              | 6º     | B     | 24           |
|                              | 6º     | C     | 19           |
|                              | 6º     | D     | 25           |
|                              | 7º     | A     | 24           |
|                              | 7º     | B     | 26           |
|                              | 7º     | C     | 26           |
|                              | 7º     | D     | 24           |
|                              | 8º     | A     | 23           |
|                              | 8º     | B     | 30           |
|                              | 8º     | C     | 26           |
|                              | 9º     | A     | 30           |
|                              | 9º     | A     | 27           |
|                              | 9º     | C     | 24           |

Fonte: Adaptada pela pesquisadora a partir de dados de PPP (2019).

Os quadros de distribuição de matrícula buscam auxiliar na evidência da quantidade de turmas e de alunos da instituição, na seguinte forma: 04(quatro) turmas de 6º anos com quantidade de 90 alunos, 04(quatro) turmas de 7º anos com quantidade de 100 alunos, 03 (três) turmas de 8º anos com quantidade de 79 alunos e 03 (três) turmas de 9º anos com quantidade de 81 alunos, total de alunos matriculados no ensino fundamental II são de 350 alunos.

No quadro a seguir, de número 7, estão expostas a quantidade de turmas e alunos na seguinte forma: 01 (um) Pré I com quantidade de 22 alunos, 02 (dois) Pré II sendo que 01 (um) estar funcionando no turno matutino com quantidade de 39 alunos, total de alunos matriculados na Educação Infantil são de 61 alunos.

Quadro 7 - Distribuição das Matrículas no Turno Vespertino – ano de 2019

| MODALIDADE                  | ANO    | TURMA | Nº DE ALUNOS |
|-----------------------------|--------|-------|--------------|
| <b>Educação Infantil</b>    | PRÉ I  | A     | 22           |
|                             | PRÉ II | A     | 22           |
|                             | PRÉ II | B     | 24           |
| <b>Ensino Fundamental I</b> | 1º     | A     | 25           |
|                             | 1º     | B     | 23           |
|                             | 2º     | A     | 14           |
|                             | 2º     | B     | 22           |
|                             | 3º     | A     | 21           |
|                             | 3º     | B     | 10           |

|  |    |   |    |
|--|----|---|----|
|  | 3º | C | 26 |
|  | 4º | A | 27 |
|  | 4º | B | 16 |
|  | 4º | C | 25 |
|  | 5º | B | 26 |
|  | 5º | C | 22 |

Fonte: Adaptado pela autora a partir de dados do PPP (2019).

No Ensino fundamental I, 02 (dois) 1º anos com quantidade de 46 alunos e 03 (três) 2º anos com quantidade de 60 alunos, 03 (três) 3º anos com quantidade de 53 alunos, e 03 (três) 4º anos com quantidade de 69 alunos, e 03 (três) 5º anos com quantidade de 73 alunos, sendo o total de alunos matriculados no ensino fundamental da ordem de 301 alunos.

Quadro 8 - Distribuição das Matrículas no Turno Noturno – 1º Semestre de 2019

| MODALIDADE | SÉRIE / ETAPA | TURMA | Nº DE ALUNOS |
|------------|---------------|-------|--------------|
| EJA        | 1ª a 2ª       | Única | 05           |
|            | 3ª a 4ª       | Única | 12           |
|            | 5ª etapa      | Única | 14           |
|            | 6ª etapa      | Única | 18           |
|            | 7ª etapa      | Única | 14           |
|            | 8ª etapa      | Única | 23           |

Fonte: Adaptada pela pesquisadora a partir de dados de PPP (2019).

O quadro anterior mostra a quantidade de turmas e alunos na seguinte forma: 01 (um) 1ª etapa e 01 (um) 2ª etapa com quantidade de 05 alunos, 01 (um) 3ª etapa e 01 (um) 4ª etapa com quantidade de 12 alunos, 01 (um) 5ª etapa com quantidade de 14 alunos, 01 (um) 6ª etapa com quantidade de 18 alunos, 01 (um) 7ª etapa com quantidade de 14 alunos e 01 (um) 8ª etapa com quantidade de 23 alunos, total de alunos matriculados na EJA – Educação Jovens e Adultos são de 86 alunos.

Segundo o PPP, (2019) da escola, os espaços físicos, além de atenderem aos preceitos higiênicos, estéticos e de segurança, devem estar em conformidade com a proposta pedagógica da escola; oferecerem condições de atender aos alunos portadores de necessidades especiais; favorecer a execução dos programas de ensino; disponibilizar mobiliário adequado e ter localização favorável.

- Segundo o PPP, a Educação Especial tem por objetivo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no Art.1º, II; Garantirem a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras.

- No processo de ensino e aprendizagem, buscar assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis e ensino.

A escola possui uma sala para o atendimento a esses alunos, mas compreende que necessita de uma reforma ou nova construção. São atendidos na sala AEE no turno matutino e vespertino, trinta e sete (37) alunos que compõem o público da Educação Especial. A equipe multidisciplinar realiza atendimentos aos alunos e pais/responsáveis com necessidades educativas especiais, em risco social e com dificuldades de aprendizagem. São atendidos pela equipe no turno matutino vinte e um (21) alunos e no turno vespertino dezesseis (16) alunos.

O ambiente escolar é formado por três (3) prédios e com três (3) salas moduladas, em que funcionam: no turno matutino, a Educação Infantil com o Pré escolar, o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, Reforço Escolar; no turno vespertino: o Pré-escolar, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no turno noturno EJA (Educação de Jovens e Adultos). Com quantitativo de professores no turno vespertino de vinte e cinco (25) professores, matutino de vinte e um (21) professores, no turno noturno de sete (7) professores, reforço escolar no contra turno de dez (10) professores;

No que tange ao PPP da escola está explicitado o desenvolvimento de diversos projetos com enlace dos alunos e da comunidade, em parceria com “Secretaria de Saúde, Secretaria de Meio Ambiente, Secretaria de Educação e Secretaria de Ação Social”. São realizados projetos como “Saúde Bucal”, “Drogas”, “Gravidez na Adolescência”, Amor a Vida, Consciência Negra, Ação de Graças, Família na Escola, conhecendo o Município, Feira de Ciências, Reforço Escolar, Leitura, Preservação dos Biomas Costeiros entre Praia de Marobá e Neves, Festa Junina, Jogos Estudantis, Festa da Primavera.

A escola acredita em um modelo de educação que priorize a integração entre família e escola, propiciando transparência e parceria entre os segmentos família e escola. Para tanto, a escola tem priorizado a criação de projetos e eventos escolares no sentido de estimular segundo o PPP da escola:

- ✓ Participação dos pais em eventos: comemorações, feiras, gincanas, reuniões, palestras; - Parceria da escola nas festas da comunidade; - Humanização nas relações: solidariedade, afetividade;

- ✓ O apoio e o conceito de pais e dos segmentos da comunidade no referente a excursões, doações, uma vez que em aulas práticas, na exploração de material concreto, em pesquisas de campo, o conhecimento se concretiza de forma mais eficaz e prazerosa;
- ✓ Zelo pela escola (higiene e conservação), vigilância com o pátio;
- ✓ Integração da família, escola em reuniões bimestrais, plantões pedagógicos e reuniões de conselho de classes.

Outra escola estudada foi a EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, a qual delinearemos na sequência, em seus aspectos de perfil de alunos, horários oferecidos, e projetos estabelecidos para progressão dos alunos, em consonância com a família e com a comunidade.

#### **2.4.2 Caracterização da escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”**

A pesquisa foi realizada na EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, situada no Município de Presidente Kennedy, Espírito Santo, Avenida Orestes Baiense, s/n-centro- Presidente Kennedy-ES, cuja capacidade de matrícula é de 900 alunos. Estão matriculados atualmente na escola 570 de alunos. A Portaria 757/07 de 11/12/2007, determinou o ato de fundação, estando a escola, legalmente fundamentada, pelo ato de aprovação: Resolução do C.E.E. Nº1784 de 03/10/2008, sendo regida pelo Estado.

Fotografia 2 - EMEIEF “ Vilmo Ornelas Sarlo”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A instituição de ensino busca e promover a formação ética e moral, voltada para o desenvolvimento de capacidade e competências do aluno e o preparo do mesmo para o exercício da cidadania. Considera-se o estudante como o sujeito principal do contexto escolar e as ações pedagógicas são formulados para que essa formação seja satisfatória.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019) da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” como objetivos:

- Compreender a cidadania como participação social, política, assim como exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e justiça, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar os conflitos e tomar decisões coletivas.
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento de si mesmo e o sentimento de confiança, em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e a saúde coletiva.

Contempla a educação especial com o objetivo do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Onde inclui aos educandos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, de acordo com A Resolução CEE/ES nº 2152/2010.

Segundo o PPP (2019) da escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” está posto o respeito à Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, que determina que se “Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.” Estão, portanto, assegurados nesse contexto, programas de treinamento de professores, e mudanças sistemáticos que incluam a educação especial dentro das escolas inclusivas.

Na atualidade a escola disponibiliza a modalidade de ensino presencial atendendo aproximadamente 878 alunos, E para melhor atender as necessidades de sua clientela, a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, seguindo os

horários pré-estabelecidos: matutino das 07h00min às 11h30min, atendendo a Educação Infantil e o Ensino fundamental de 6º ao 9º ano; no vespertino das 12h30min às 17h00min, com Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; noturno das 18h00min às 22h00min com o EJA primeiro e segundo seguimento. O Aluno é considerado como elemento principal no contexto escolar, tornando-se necessário conhecê-lo nos mais diversos aspectos, para melhor adequação da ação pedagógica (PPP, 2019).

Quadro 9 - Distribuição das Matrículas no Turno Matutino

| MODALIDADE                   | ANO    | TURMA | Nº DE ALUNOS |
|------------------------------|--------|-------|--------------|
| <b>Educação Infantil</b>     | PRÉ I  | A     | 28           |
|                              | PRÉ II | A     | 29           |
| <b>Ensino Fundamental I</b>  | 1º     | A     | 29           |
| <b>Ensino Fundamental II</b> | 6º     | A     | 29           |
|                              | 6º     | B     | 28           |
|                              | 6º     | C     | 29           |
|                              | 7º     | A     | 31           |
|                              | 7º     | B     | 30           |
|                              | 8º     | A     | 30           |
|                              | 8º     | B     | 29           |
|                              | 8º     | C     | 29           |
|                              | 9º     | A     | 29           |
|                              | 9º     | B     | 29           |
|                              | 9º     | C     | 29           |

Fonte: Adaptada pela pesquisadora a partir de dados de PPP (2019).

O Quadro 9 - Distribuição das Matrículas no Turno Matutino, na página anterior, mostra a quantidade de turmas e de alunos na seguinte forma: 03 (três) 6º anos com quantidade de 86 alunos, 02 (dois) turmas de 7º anos com quantidade de 61 alunos, 03 (três) turmas de 8º anos com quantidade de 88 alunos e 03 (três) turmas de 9º anos com quantidade de 87 alunos, total de alunos matriculados no ensino fundamental II são de 322 alunos.

Quadro 10 - Distribuição das Matrículas no Turno Vespertino

| MODALIDADE                  | ANO    | TURMA | Nº DE ALUNOS |
|-----------------------------|--------|-------|--------------|
| <b>Educação Infantil</b>    | PRÉ I  | B     | 30           |
|                             | PRÉ II | B     | 28           |
| <b>Ensino Fundamental I</b> | 1º     | B     | 28           |
|                             | 1º     | C     | 28           |
|                             | 2º     | A     | 29           |
|                             | 2º     | B     | 29           |
|                             | 3º     | A     | 29           |
|                             | 3º     | B     | 29           |

|  |    |   |    |
|--|----|---|----|
|  | 4º | A | 29 |
|  | 4º | B | 30 |
|  | 5º | A | 28 |
|  | 5º | B | 29 |

Fonte: Adaptada pela pesquisadora a partir de dados de PPP (2019).

Já, acima, no Quadro 10 - Distribuição das Matrículas no Turno Vespertino está disposta a quantidade de turmas e de alunos na seguinte forma: 02 (dois) Pré I com quantidade de 58 alunos, sendo que um pré I funciona no turno matutino, 02 (dois) Pré II sendo que 01 (um) estar funcionando no turno matutino com quantidade de 57 alunos, total de alunos matriculados na Educação Infantil são de 115 alunos.

No ensino fundamental I, 03 (três) 1º anos, sendo que 01 (um) funciona no turno matutino com quantidade de 85 alunos e 02 (dois) 2º anos com quantidade de 58 alunos, 02 (dois) 3º anos com quantidade de 58 alunos, e 02 (dois) 4º anos com quantidade de 59 alunos, e 02 (dois) 5º anos com quantidade de 57 alunos, total de alunos matriculados no ensino fundamental I são de 317 alunos.

O Quadro 11 - Distribuição das Matrículas no Turno Noturno, na página 68, mostra a quantidade de turmas e de alunos configurados: 01 (um) 1ª etapa e 01 (um) 2ª etapa com quantidade de 05 alunos, 01 (um) 3ª etapa e 01 (um) 4ª etapa com quantidade de 20 alunos, 01 (um) 5ª etapa com quantidade de 20 alunos, 01 (um) 6ª etapa com quantidade de 26 alunos, 01 (um) 7ª etapa, com quantidade de 28 alunos e 01 (um) 8ª etapa com quantidade de 30 alunos, total de alunos matriculados na EJA – Educação Jovens e Adultos são de 124 alunos.

Quadro 11 - Distribuição das Matrículas no Turno Noturno

| MODALIDADE                             | ANO           | TURMA | Nº DE ALUNOS |
|--|---------------|-------|--------------|
| <b>Educação Jovens e Adultos (EJA)</b> | 1º a 4º etapa | Única | 20           |
|  | 5ª etapa      | Única | 20           |
|  | 6ª etapa      | Única | 26           |
|  | 7ª etapa      | Única | 28           |
|  | 8ª etapa      | Única | 30           |

Fonte: Adaptada pela pesquisadora a partir de dados de PPP (2019).

Segundo o PPP (2019) da escola, os espaços físicos, além de atender aos preceitos higiênicos, estéticos e de segurança, devem estar em conformidade com a proposta pedagógica da escola; oferecer condições de atender aos alunos portadores de necessidades especiais; favorecer a execução dos programas de ensino; oferecer

mobiliário adequado e ter localização favorável. Porém existe a ausência de quadra, ginásio para prática de atividades de educação físicas. Sendo as mesmas realizadas, algumas vezes, em praças públicas.

A escola possui uma estrutura física que atende moderadamente a comunidade escolar local, tendo equipamentos tecnológicos e pedagógicos que possibilitam uma educação de qualidade.

O ambiente escolar é formado por 2 (dois) prédios, em que funcionam: no turno matutino, a Educação Infantil com o Pré escolar, o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no turno noturno EJA (Educação de Jovens e Adultos). Com quantitativo de professores no turno vespertino de 27 (vinte e sete) professores, matutino de 14 (quatorze) professores, no turno noturno de 8 (oito) professores.

#### **2.4.3 Organização curricular e metodologias de ensino da escola EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”**

Na visão de Silva (2003) o Projeto Político Pedagógico visa deslumbrar o novo, este sempre atual e ativo. Portanto dirige a novos planos, novas atividades e projetos interdisciplinares. Ele é político pelo fato de visar à formação de cidadã e pedagógico por abordar a missão da escola:

[...] é um instrumento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os polos; é elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola (SILVA, 2003, p.296).

Compreende que as atividades educacionais devem ser decorrentes das experiências vividas pelos educandos, centrada na discussão de temas sociais, visando sempre analisar os problemas ligados a realidade local. Dessa forma, os professores e os alunos passam a fazer parte de um único contexto educacional, onde ambos aprendem constantemente (FREIRE, 2006).

São pressupostos filosóficos e pedagógicos prescritos no PPP da escola EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”:

[...] exerce uma ação educativa voltada para a formação cidadã dos educandos, enquanto sujeitos do processo ensino - aprendizagem. Numa abordagem educacional de respeito às diferenças individuais e credibilidade nas potencialidades do indivíduo, busca valorizar a capacidade de pesquisa, investigação, avaliação, ao mesmo tempo em que organiza um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da autonomia na busca e elaboração de novas descobertas. Através de atividades conjuntas com os diferentes setores da escola, segmentos sociais e famílias assumem responsabilidades e contribuem para a transformação da escola pública (PPP, 2019).

A LDB 9394/96 expressa a necessidade de lidar com as diferentes áreas de conhecimento que contemplam uma formação abrangente dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos clássicos e à realidade social e política. Para estar em acordo com as demandas da sociedade, é necessário que a escola tenha foco em questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia a dia.

Assim as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual são trabalhadas de forma interdisciplinar, abordadas nas diferentes áreas curriculares. E os temas transversais são integrados na proposta educacional dos parâmetros curriculares nacionais. Não constituem novas áreas de estudo, mas um conjunto que aparece, permeando a concepção das diferentes áreas de ensino, envolvendo conteúdos e orientações didáticas.

A diretriz básica envolve o reconhecimento da criança como pessoa que tem, no seu tempo de vida, o direito à educação. Como cidadã, em processo de desenvolvimento e como sujeito ativo, a ela devem ser dadas as condições que possam lhe assegurar a plenitude de sua formação humana, conforme estabelecido no PPP, revisado em 2019.

Abarca na sua missão a perspectiva de proceder com a reformulação de valores e conceitos, a partir da reelaboração das práticas educacionais, de forma a que os alunos estejam aptos a assumirem posicionamentos críticos frente a realidade escolar, a partir da realização de um trabalho pedagógico capaz de gerar conhecimento e provocar mudanças de caráter pessoal e social. Também oferecer um ensino de qualidade para que o aluno tenha atuação crítica e participação na sociedade movida pelos mais altos ideais de altruísmo e solidariedade (PPP, 2019).

Não se trata, portanto, de “preparar” a criança para educá-la mais tarde. Nem de “escolarizá-la” precocemente. Trata-se de educá-la enquanto ela se desenvolve.

Cuidado e educação são vistos como funções complementares e indissociáveis, nessa fase da vida.

Por conseguinte, o PPP cita claramente quais objetivos a escola quer alcançar: A escola está idealizada segundo o PPP (2019) para buscar promover a formação ética e moral do aluno, voltada para o desenvolvimento de capacidade e competências para o exercício da cidadania. Considera-se o aluno como o sujeito principal do contexto escolar e as ações pedagógicas são estimuladas para que essa formação seja realizada de forma satisfatória.

No entanto, as diretrizes gerais para a organização do currículo do Ensino Fundamental abrangem, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social, política especialmente do Brasil. O ensino das artes constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural do aluno.

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando - se às faixas etárias e às condições da população escolar sendo facultativo nos cursos noturnos. A história do Brasil leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias. Na parte diversificada do currículo está incluído o ensino de uma língua estrangeira, a Língua Inglesa.

De acordo com o PPP, a escola procura prover todos os meios possíveis para a recuperação dos alunos de menor desempenho. Os estudos de recuperação, de caráter obrigatório, representam de fato uma nova oportunidade de aprendizagem, sendo, pois, uma consequência do processo de avaliação continuada ao processo educativo, num determinado tempo, aula, unidade curricular, semestre ou até mesmo no decorrer do período letivo (ano todo). Isso para garantir ao aluno a superação da dificuldade no seu percurso escolar.

A escola oferece a recuperação paralela, que tem por objetivo oportunizar àqueles alunos que por motivo emocional, de saúde, intelectual ou mesmo com dificuldade de aprendizagem não conseguiram o mínimo exigido por lei; melhorar o rendimento da

aprendizagem, estimulando o emprego de novas técnicas didáticas, adequadas e condizentes com o conceito de aprender e ensinar.

Nesse contexto, a escola quer aperfeiçoar os recursos didáticos de modo a oferecer melhores condições de trabalho possíveis à formação do aluno. Busca também despertar no aluno responsabilidades, permitindo-lhe uma autoavaliação significativa, levando a uma maior dedicação nos estudos para evitar a recuperação final. Caso o professor compreenda que a turma não alcançou um resultado positivo, realiza um plano de intervenção pedagógica, junto com o pedagogo, visando o sucesso da aprendizagem.

De acordo com o PPP, a escola procura prover todos os meios possíveis para a recuperação dos alunos de menor desempenho. Os estudos de recuperação, de caráter obrigatório, representam de fato uma nova oportunidade de aprendizagem, sendo, pois, uma consequência do processo de avaliação continuada ao processo educativo, num determinado tempo, aula, unidade curricular, semestre ou até mesmo no decorrer do período letivo (ano todo).

A premissa é garantir ao aluno a superação da dificuldade no seu percurso escolar, munindo-lhe da oferta de recuperação paralela, assegurando-lhe o mínimo exigido por lei; a fim de melhorar o seu rendimento de aprendizagem, estimulando o emprego de novas técnicas didáticas, adequada e condizente com o conceito de aprender e ensinar.

A escola busca, nesse contexto, aperfeiçoar os recursos didáticos de modo a oferecer melhores condições de trabalho possíveis à formação do aluno. Procura também despertar no aluno responsabilidades, permitindo-lhe uma autoavaliação significativa, oportunizando-lhe uma maior dedicação nos estudos de modo a evitar a recuperação final. Caso o professor compreenda que a turma não alcançou um resultado positivo, realiza um plano de intervenção pedagógica, junto com o pedagogo, visando o sucesso da aprendizagem.

#### **2.4.4 Organização curricular e metodologias de ensino da escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”**

O PPP de uma escola é uma ferramenta que aparelha e coordena o percurso pedagógico, sendo este de sua responsabilidade, compreendendo o pensar e o fazer

da escola por meio de ações, atos e medidas que combinem a reflexão e as práticas do fazer pedagógico sinalizando os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas (SILVA, 2003; p.296).

De acordo com PPP (2019) da escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, tem como fundamentação filosófica e pedagógica é:

[...] a teoria de Piaget que aborda a concepção do funcionamento intelectual e do desenvolvimento cognitivo do conhecimento. As estruturas são elaboradas e reelaboradas continuamente da ação mental com o meio. O professor é um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração e o aluno é quem constrói seu próprio conhecimento; Valoriza os conceitos e princípios de Emilia Ferreiro que por sua vez tem por base o princípio orientador da abordagem de Vigotsk cuja perspectiva norteia-se pelo aspecto sócio histórico cultural do aluno. É a relação do aluno x professor, professor x aluno ampliando suas formas de ação. O professor é o mediador de aprendizagem são processos de significados nas interações sociais de transformações; A borda “como se ensina” para “como se aprende” o foco é o desenvolvimento da escrita (baseado nos fundamentos de Piaget e Vigostk).

Segundo PPP (2019) da escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, as atividades de ensino e de aprendizagem estão compreendidas na prática, por meio de outdoors, prateleiras de supermercados, rótulos, trabalhos com revistas, jornais, letreiros, livros, placas de trânsito, cartas, cartões, convites, folhetos informativos, lista telefônica, receitas, poemas, etc.

A alfabetização, em consolidada no PPP (2019) pauta-se na implementação das ideias de Paulo Freire, que considera o aprender a ler não meramente como simples aquisição de conhecimento do código escrito, mas na premissa do estímulo à fruição, conquista de autonomia, visando a formação de indivíduos que tenham compreensão leitora e saibam interpretar um texto.

Dentro da organização curricular, as metodologias de ensino compreendem o paradigma da sociedade da informação, que tem o currículo como a forma de organizar princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam na articulação entre áreas de conhecimentos e aspectos da vida cidadã.

A vida cidadã, segundo o PPP (2019) ocorre através da articulação entre vários dos seus aspectos como: A saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência, cultura, as linguagens, Consciência Negra.

Os alunos devem aprender a utilizar diferentes linguagens para comunicar-se com a vida através da linguagem: verbal, corporal, plástica, gráfica e matemática, o que possibilita ao indivíduo a manifestação de suas habilidades e capacidades para agir

em sociedade. Dentro da perspectiva visando criar uma escola direcionada para o aluno, onde haverá a fusão do conhecimento científico e popular PPP (2019).

As áreas de conhecimento da Base Nacional Comum da escola são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Educação física, Inglês. Sendo que a educação religiosa, nos termos da lei, é uma disciplina obrigatória de matrículas facultativa no sistema público (art. 33 da LDB).

Nesse contexto escolar serão integradas as práticas especializadas e diferenciadas dos múltiplos sujeitos envolvidos: educadores, administradores, educandos, servidores, técnicos, especialistas, comunidade, pais e etc. Onde se articular o trabalho pedagógicos, a interdisciplinaridade dos componentes curriculares, que fundamentam as decisões e medidas de cunho administrativo que precisam ser tomadas e executadas no contexto da vida escolar realizado com eficácia e qualidade o trabalho educativo PPP (2019).

De acordo com o PPP (2019) da escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” as práticas pedagógicas devem estar coerentes com a cultura das diferenças, partindo do acervo trazido pelos alunos. Logo o respeito é um dos caminhos para conviver com as diferenças, fazendo com que de fato ocorra a inclusão e a ampliação dos conhecimentos.

De acordo com o PPP (2019) a proposta curricular da escola promoverá em sua prática a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indissociável, desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se.

No contexto escolar, segundo o PPP (2019), a proposta pedagógica será realizada de modo prazeroso, lúdico, em que as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos sejam contemplados.

A premissa curricular apontada no PPP (2019) considera um processo de ensino voltado para as relações com a comunidade local, regional e global, visando à interação entre a educação orientada e a vida cidadã, onde os alunos ao aprender os conhecimentos e os da Base Nacional Comum e da parte diversificada, estarão

constituindo suas identidades como cidadão em processo, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e as comunidades.

#### **2.4.5 Avaliação da aprendizagem na perspectiva das escolas pesquisadas**

Percebe-se por meio das orientações presentes nos PPPs, da escola EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” e da escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” os mesmos parâmetros avaliativos, visto que são normalizados pela Secretaria Municipal de Educação do município.

Nas modalidades que envolvem a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial, os mecanismos da avaliação são diversificados. Na Educação Infantil a avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e ampliação de seus conhecimentos. No Ensino Fundamental de nove (9) anos, 1º e 2º (séries iniciais) a avaliação da aprendizagem dos alunos procede por meio de registros de sínteses individuais trimestrais para identificar os conhecimentos adquiridos havendo reprovação só se exceder o limite de faltas, no ensino Fundamental (6º e 9º ano) deverá ser processual e cumulativa, registrada por disciplina.

O sistema de avaliação obedecerá à escala de pontuação, conforme Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Kennedy, onde no primeiro e no segundo trimestres a soma das avaliações tem valor igual a 30 pontos, já no terceiro trimestre as avaliações alcançam o valor de 40 pontos. Juntando os três trimestres há uma equivalência em relação à pontuação distribuída para ano letivo de 100 pontos.

A média a ser alcançada no primeiro e segundo trimestre é 18 pontos, já a média do terceiro trimestre é diferente, por ter um valor maior, computa 24 pontos. Para o aluno ser aprovado, a soma das médias trimestrais por disciplina deve alcançar, valor igual ou superior a 60 pontos. Caso contrário, o discente terá que fazer a avaliação de recuperação final, com valor direto de 100 pontos em que o aluno deverá demonstrar ter domínio de aprendizagem da ordem de 60% para ser aprovado.

Quadro 12 - Escala de Pontuação do 3º ao 9º ano do ensino fundamental

| TIPOS DE AVALIAÇÃO  | 1º E 2º TRIMESTRES | 3º TRIMESTRE |
|---|--------------------|--------------|
| <b>Avaliação feita pelo professor, com base nos objetivos do Trimestre.</b>   | 15 pontos          | 20 pontos    |
| <b>Atividades, Projetos, Pesquisa, Produção de texto e outros.</b>  | 10 pontos          | 12 pontos    |
| <b>Avaliação de <u>Aspecto Atitudinal</u></b><br>Assiduidade – frequenta regularmente às aulas.<br>Participação – participa e contribui para o desenvolvimento das atividades propostas.<br>Relacionamento – estabelece uma relação de respeito e cordialidade. | 5 pontos           | 8 pontos     |
| <b>Totais</b>   | 30 pontos          | 40 pontos    |

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada (2019).

As escalas de avaliação aplicadas durante cada trimestre e a classificação de pontuação nas turmas podem ser conferidas no quadro anterior. Já as escalas de avaliações aplicadas durante cada bimestre e a classificação de pontuação aplicada nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estão dispostos para verificação, conforme o Quadro 13, na página 76:

Quadro 13 - Escala de Pontuação Educação de Jovens e Adultos 1º e 2º Segmento (1)

| PERÍODO LETIVO – SEMESTRAL | PONTUAÇÃO MÍNIMA | PONTUAÇÃO MÁXIMA |
|----------------------------|------------------|------------------|
| <b>1º Bimestre</b>         | 30 pontos        | 50 pontos        |
| <b>2º Bimestre</b>         | 30 pontos        | 50 pontos        |
| <b>Total de pontos</b>     | 60 pontos        | 100 pontos       |

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada (2019).

A escala de pontuação do EJA tem o valor máximo de 100 pontos semestrais, distribuído em dois bimestres, dando uma pontuação máxima de 50 pontos e mínima de 30 pontos para o primeiro bimestre e o mesmo ocorre no segundo bimestre. O mesmo modelo de pontuação equivale tanto para 1º e 2º Segmento da EJA. O 1º segmento compreende a 1ª Etapa, a 2ª Etapa, a 3ª Etapa e a 4ª Etapa e no 2º segmento compreende a 5ª Etapa, a 6ª Etapa, a 7ª Etapa e a 8ª Etapa.

Para cada bimestre da EJA são realizados, no mínimo 3 (três) momentos de avaliação diferentes, mediante aos instrumentos avaliativos, aplicada a cada modalidade, sendo por teste 25 pontos, por atividades de projetos 17 pontos e atitudinal 8 pontos. Certo

que a pontuação não é opcional por modalidade a distribuição por instrumentos avaliativos é opcional a critério do professor.

Quadro 14 - Escala de Pontuação Educação de Jovens e Adultos 1º e 2º Segmento (2)

| TIPOS DE AVALIAÇÃO  | 1º E 2º BIMESTRES |
|---|-------------------|
| <b>Avaliação feita pelo professor, com base nos objetivos do Bimestre.</b>  | 25 pontos         |
| <b>Atividades, Projetos, Pesquisa, Produção de texto e outros.</b>  | 17 pontos         |
| <b>Avaliação de <u>Aspecto Atitudinal</u><br/><u>Assiduidade</u> – frequenta regularmente às aulas.<br/><u>Participação</u> – participa e contribui para o desenvolvimento das atividades propostas.<br/><u>Relacionamento</u> – estabelece uma relação de respeito e cordialidade.</b> | 8 pontos          |
| <b>Totais</b>   | 50 pontos         |

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada (2019).

Ainda segundo indica o PPP, ao final de cada trimestre e/ou bimestre, a recuperação final é obrigatória, quando a recuperação paralela, que é obrigatória, não for suficiente para o educando alcançar um resultado satisfatório.

A recuperação final é oferecida pela escola, obrigatoriamente, imediatamente após o término do ano letivo, ao aluno(a) de baixo rendimento, com atribuição de valor correspondente a 100 pontos. Será promovido(a), ao final do ano letivo, o(a) aluno(a) que obtiver no mínimo de 60 pontos em cada disciplina e frequência mínima de 75% anual.

A LDB nº 9.394/96, artigo 24, inciso V, alínea “e” estabelece que avaliação é obrigatória, recuperação paralela ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (média inferior a 60%).

A verificação do rendimento escolar deverá observar o critério de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos, e o predomínio da avaliação diagnóstica, que deve servir para alimentar, sustentar e orientar a permanente intervenção pedagógica, subsidiando a prática do professor, e a aprendizagem do aluno.

### 3 METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado para a presente investigação valeu-se da abordagem qualitativa, no intuito de analisar os questionários, e na busca por compreender as abordagens dos professores, bem como na descrição das ocorrências, do melhor modo possível. O procedimento metodológico tornou possível se lograr no aprofundamento do tema, e permitiu a escolha do trâmite mais eficaz para se trazer à tona a interpretação da realidade escolar.

A investigação foi realizada no ambiente escolar em duas escolas, como contexto de contemplação, observação, análise e julgamento, apontou como indispensável, imprescindível e imperativa, levando-se em conta a influência mútua de certos elementos contidos no estudo, a escolha também da modalidade de pesquisa qualitativa.

Tal abordagem possibilitou uma maior profundidade de observação e análise dos dados, para auferir uma ampla compreensão do contexto e dos fatos que advieram, durante o processo investigativo da realidade estudada. Para Richardson (2009) esta perspectiva metodológica difere do quantitativo, pois não se aplica, nessa ferramenta, um instrumento estatístico como base do processo de análise do problema. A abordagem qualitativa foi demandada em face a uma necessidade de estabelecer-se uma aproximação do objeto e da investigação, sobretudo por tratar-se de um fenômeno social.

A presente pesquisa teve acrescido o aspecto descritivo, pelo fato de suscitar a compreensão, do percurso de avaliação diagnóstica do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos no âmbito escolar. Os dados reunidos, ampararam as análises e, mediante o aprofundamento das respostas, tornou-se viável o entrecruzar da pesquisa bibliográfica, com a documental, e a descritiva, de modo a produzir-se dados para se consolidar a hipótese estabelecida.

Ao descrever o fenômeno e perceber a profundidade da avaliação diagnóstica, buscou-se compreender como melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Porém, a simples descrição do fenômeno teve seu sentido respaldado a partir da

interpretação dos discursos dos sujeitos. Lançou-se mão da teoria hermenêutica<sup>15</sup> na versão contemporânea de Paul Ricoeur (1913-2005), que remonta na pesquisa a relação do texto com a realidade, e o lugar, ou as possibilidades.

Uma vez que o diálogo é extremamente importante com os professores envolvidos de forma direta com as práticas pedagógicas, foi realizado um questionário, com os professores das séries iniciais (1º, 2º e 3º anos) da EMEIEF “Bery Barreto de Araújo” e da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, ambas localizadas no município de Presidente Kennedy-ES, como estratégia para coleta de dados uma vez que o questionário fortalece a investigação a expressão de ideias, sentimentos e interesses que irão servir como contribuição para analisar se os objetivos da avaliação estão sendo alcançados no Ensino Fundamental I.

Foram usados pseudônimos enumerados para preservar o anonimato dos participantes na pesquisa. Para uma melhor organização dos dados dividimos em dois grupos. O primeiro com os participantes da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”: PJ 1 (Professor 01); PJ 2 (Professor 02); PJ 3 (Professor 03); PJ 4 (Professor 04); PJ 5 (Professor 05); PJ 6 (Professor 06); PJ 7 (Professor 07); e o segundo com os participantes da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”: PV 1 (Professor 01); PV 2 (Professor 02); PV 3 (Professor 03); PV 4 (Professor 04); PV 5 (Professor 05); PV 6 (Professor 06); PV 7 (Professor 07); PV 8 (Professor 08).

Na EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”: os questionários foram distribuídos no ato da visita aos professores em sua residência para uma previa do assunto da pesquisa e assinar o TCLE. Participaram de forma espontaneamente professores efetivos e em designação temporária (DT) do Ensino Fundamental I das turmas dos 1º, 2º e 3º ano, que atuam no turno vespertino.

Na EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, os questionários foram distribuídos no ato da visita os professores em sua residência para uma previa do assunto da pesquisa, assinar o TCLE. Participaram os professores do ensino fundamental I, nos turnos matutino e vespertino. No turno matutino, tivemos a participaram de dois professores um do 1º ano e outra do 2º ano. No turno vespertino aos professores de duas turmas do 1º ano, duas turmas do 2º ano e duas turmas do 3º ano. Tendo assim, um total de 8

---

<sup>15</sup> **Hermenêutica** é um ramo da filosofia que estuda a **teoria** da interpretação, que pode se referir tanto à arte da interpretação quanto à prática e treino de interpretação

participantes, que participaram de forma espontaneamente da pesquisa constando professores efetivos e em designação temporária (DT).

A utilização da coleta de dados, por meio de questionário nas escolas foi crucial. Marconi e Lakatos (2010) esclarecem que os questionários apresentam algumas vantagens em relação a outros métodos de pesquisa, como por exemplo: maior liberdade nas respostas por consequência do seu anonimato.

Além disso, optou-se mais por questões abertas, para possibilitar uma investigação mais profunda e precisa, ainda que possam dificultar a análise (MARCONI; LAKATOS, 2010). De tal modo a coletas de dados com o recurso do questionário permite uma visão ampla, segundo Gil (2011, p. 128). E o questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

### 3.1 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu no município de Presidente Kennedy, localizado no estado do Espírito Santo. Encontra ao sul do estado, a aproximadamente 159 km da capital, Vitória. Está integrado na Microrregião Itapemirim do Espírito Santo e Mesorregião Sul Espírito-Santense. Limita-se ao norte com o município de Itapemirim, ao sul com o Rio de Janeiro, a leste com o oceano Atlântico e oeste com os municípios de Atílio Vivácqua e Mimoso do Sul (INCAPER, 2011)

Aplicando a divisão elaborada pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), Presidente Kennedy faz parte da região Litoral Sul, região em destaque no Mapa 1, na página 81, divisão que compreende três microrregiões, sendo que Presidente Kennedy integra a microrregião Polo Cachoeiro.

Presidente Kennedy tem como municípios limítrofes Mimoso do Sul, Atílio Vivacqua, Itapemirim e Marataízes e São Francisco do Itabapoana, este já pertencente ao Rio de Janeiro. Quando tomamos Vitória, a capital do Espírito Santo, como referência temos Presidente Kennedy situado a 159 km de distância. O acesso ao município é pela BR 101 sul sentido Vitória/Campos ou pela Rodovia do Sol, passando por Marataízes e a ES 162.

Mapa 1 - Mapa administrativo da microrregião Litoral Sul onde está situado Presidente Kennedy-ES



Fonte: IJSN (2000) Disponível em: [http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120828 reglitoralsul.pdf](http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120828%20reglitoralsul.pdf)

O município não possui distritos e tem a população distribuída em 26 comunidades rurais, sendo as principais: Jaqueira, São Salvador, Santo Eduardo, São Paulo, Santa Lúcia e Mineirinho. Com uma orla de 16 km de extensão, com lindas praias, as mais conhecidas são Praia de Marobá e Praia das Neves, tem a população estimada 11.574 habitantes (IBGE, 2019).

Com uma área de 594,897 km<sup>2</sup> (IBGE, 2018) é considerada a cidade menos populosa do Espírito Santo, embora seja a que possui a maior renda *per capita* (PIB) de R\$: 169.012,45 (IBGE, 2016), grande parte em decorrência das explorações do petróleo em alto mar, a chamada camada pré-sal. No entanto, apesar de volumes exorbitantes derivados da arrecadação com royalties do petróleo, continua sendo um município com muita pobreza e desigualdade social.

Presidente Kennedy conserva o marco de seu nascimento, a Igreja de Nossa Senhora das Neves, construída em meados do século XVII pelo padre jesuíta André de Almeida que fundou uma das maiores fazendas do país da época, a Fazenda Muribeca, legalizada em 1702, por meio de doação de terras. E, sob a Lei nº 1.918 de 30 de dezembro de 1963, desmembrava, o distrito de Batalha do município de Itapemirim e sua emancipação consolidada em 04 de abril de 1964, possibilitando a autonomia

municipal e tornando-se Presidente Kennedy. Nessa época, essa denominação foi escolhida com o intuito de homenagear o presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy, que havia sido assassinado no final do ano anterior.

A rede municipal de educação do município de Presidente Kennedy (ES) conta com 18 (dezoito) unidades escolares de Ensino Fundamental, sendo 17 (dezessete) localizadas na zona rural e uma (1) na zona urbana; ainda tem (4) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI's), sendo uma (1) escola na zona urbana e dois (3) na zona rural. O município conta também com uma escola que oferece o Ensino Médio e modalidade Educação Profissional, pertencente à rede estadual de ensino. A escola está localizada na sede do município e possui uma grande demanda, oriundos das EMEIEF em seu ano final.

O município de Presidente Kennedy, possui como Meta 1, do Plano Municipal de Educação (PME, p. 40), “universalizar o Ensino Fundamental de nove (9) anos para toda a população de seis (6) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco) dos alunos concluam essa etapa na idade [...]”. Com isso, assegurar que a educação do município possa alcançar as estratégias previstas para o Ensino Fundamental dos próprios alunos. Ainda para fundamentar a implementação da avaliação institucional e de aprendizagem da rede pública municipal de educação, o Plano Municipal de Educação em sua Meta 1, Estratégia 21 (PME, p. 42), propõe que o município de Presidente Kennedy possa

[...] implementar o sistema de avaliação institucional e de aprendizagem da rede pública municipal de educação, aperfeiçoando os mecanismos para o acompanhamento pedagógico dos estudantes, visando torná-lo um instrumento efetivo de planejamento, intervenção, acompanhamento e gestão da política educacional da SEME.

A implicação da rede municipal de educação é tornar um instrumento de avaliação efetiva que permita acompanhar a educação municipal num processo avaliativo realizando um diagnóstico, intervenções desde o aluno, o professor e escolas.

A pesquisa foi realizada em duas escolas polos do município no qual a referida EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” e EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”.

O lócus EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” desta pesquisa, está localizada na área rural do município, onde concentra o segundo maior número de alunos e professores na atualidade. Atende uma clientela oriunda da comunidade local e de comunidades adjacentes nas modalidades da Educação Infantil, no Ensino

Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. A preferência por essa escola ocorre se pelo fato dela está localizada onde eu resido, pelo fato de ter iniciado e completado o ensino fundamental nela, também ter trabalhado por 10 anos, fazendo parte da minha identidade, sendo a de melhor acesso para a pesquisadora e proporcionar uma quantidade de alunos matriculados significativa no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, possibilitando obter dados importantes para o diálogo qualitativo da pesquisa. Em relação aos dados educacionais da escola, nossa fonte principal foi o PPP (2019) e seu plano de ação, diário de classe e entrevista.

Em um breve histórico da escola EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, nota-se que teve início em um pequeno galpão, localizado no centro da comunidade. Tinha o nome de "Escola Singular de Jaqueira", isso no ano de 1957. Sendo uma época em que o município ainda era distrito de Itapemirim. No ano de 1964, com a emancipação de Presidente Kennedy a escola teve várias mudanças, passou a corresponder por "Escola Singular Muribeca", isso porque a comunidade se localiza próxima ao Rio Muribeca, um afluente do Rio Itabapoana. A partir de 1965, passou a ser chamada novamente "Escola Singular Jaqueira", mantido até o ano de 1984.

A partir de 1985 foi transformada em Escola de 1º Grau de Jaqueira, tendo em vista a grande demanda de alunos que ao concluir o ensino primário não tinham como continuarem os estudos. Por esse motivo agregado a proximidade da escola de 1º Grau está situada a 18 km da localidade. Tal problemática fundamentou a transformação em Escola de 1º Grau de “Jaqueira” no final de 1985. A partir de 1991 o nome da escola é em homenagem a uma importante figura do distrito já falecido, Bery Barreto de Araújo, um líder comunitário atuante politicamente que lutou para a construção da escola, sendo está uma das primeiras do município de Presidente Kennedy, unidade de ensino passou a se chamar Escola de 1º Grau de Jaqueira "Bery Barreto de Araújo", a partir do ano de 1998 a escola foi municipalizada. Por fim, a partir de Janeiro de 2012, atendendo à Resolução 1286/2006 do Conselho Estadual de Educação, fica Decretada a alteração da nomenclatura para EMEIEF Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”.

O segundo lócus foi a EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, desta pesquisa, está localizada na área urbana do município. Atende uma clientela oriunda da cidade sede onde está situada e de comunidades adjacentes nas modalidades da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. A preferência por essa

escola ocorre se pelo fato desta ser a de melhor acesso e sendo a escola municipal com o segundo maior quantitativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental que vai do 1º ao 9º ano, possibilitando obter dados importantes para o diálogo qualitativo da pesquisa. Em relação aos dados educacionais da escola, nossa fonte principal foi o PPP (2019) e seu plano de ação, diário de classe e entrevista.

Em um breve histórico da escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, notou-se que teve início no ano 1996 a 2000, com o nome de EEF “Batalha” e funcionava em uma casa locada. A construção foi inaugurada no dia 03 de setembro de 2004, pelo governador Paulo Hartung. Logo recebeu o primeiro nome de Escola Estadual de Ensino Fundamental “Batalha” que se originou em homenagem ao nome do município chamado na época de Vila Batalha quando ainda pertencia ao município de Itapemirim. Mais tarde recebeu o segundo nome Escola de Ensino Fundamental “Vilmo Ornelas Sarlo”, que foi dado em homenagem ao ex-prefeito Municipal Vilmo Ornelas Sarlo por ter sido um prefeito que muito lutava pelo avanço da educação do município. Sua gestão foi marcada pela defesa dos alunos e professores e pela busca de recursos para investir na educação municipal, que tinha condições precárias na época. Em 05 de janeiro de 2012, através do decreto nº002, com base na resolução 1286/2006, a nomenclatura da escola passou a ser denominada EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”.

### 3.2 A PESQUISA EM CURSO

Só se inicia uma pesquisa se existir uma indagação, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, logo, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. Segundo Gil (2007), a pesquisa é definida como o um método coerente e ordenado que tem por finalidade encontrar respostas a uma determinada problemática proposta.

Gil (2007) ensina que a pesquisa se desenvolve por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. A pesquisa foi realizada com 14 professores das séries iniciais do ensino fundamental.

As informações foram alcançadas a partir de uma relação do pesquisado e pesquisador. Para tanto foi elaborado um roteiro com 12 questões abertas para apreciação dos professores, possibilitando ao participante uma abordagem livre de suas ideologias.

É na pesquisa que se utiliza os diferentes instrumentos para se chegar a uma resposta mais precisa. Gil (2011) conceitua pesquisa como procedimento coerente e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos.

Nesse caso a investigação foi realizada com os professores de 1º ao 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental das escolas lócus, fazendo-se uso dos questionários como recurso mais adequado, visto que o pesquisador não faz parte do ambiente a ser pesquisado. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), o questionário foi elaborado para ser efetivado, preferencialmente com pessoas selecionadas. Onde o entrevistador segue um roteiro estabelecido previamente através de um procedimento metodológico.

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo recorreu-se a utilização das técnicas e orientações de Gil (2011) e Marconi e Lakatos (2010), acatando-se as observações dos sujeitos da pesquisa; questionários individualmente, tabelas, gráficos sobre o objeto.

No contexto escolar as etapas a serem realizadas serão desenvolvidas entre abril/maio de 2020 entre 12h10min às 16h40min, seguindo:

- A pesquisa foi realizada em duas escolas:

EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” estar localizada em Presidente Kennedy, com 8 professores dos anos iniciais e na EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” na localidade de Jaqueira, com 06 professores dos anos iniciais.

Seguiu, portanto, o roteiro:

- Apresentação da pesquisadora à gestora e a pedagoga da escola para explicitação da pretendida pesquisa ocorreu no dia 17 de abril de 2020 nas duas escolas EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” e na escola EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” e também para conseguir o contato (telefone e e-mail) dos professores;
- Nos dias 17,18 e 19 de abril de 2020, adentramos em contato e visitamos os professores das turmas de 1º ao 3º ano das escolas lócus para uma previa da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento-TCLE

para exposição geral da pesquisa pretendida, sendo eles os sujeitos da pesquisa. Sendo assim realizamos a pesquisa. Onde teve participantes que entregou o formulário na hora e manuscrito e outros entregaram via e-mail;

No que tange ao desenvolvimento da pesquisa foi empregado como instrumento de coleta de dados, um questionário aberto com 12 questões. No entanto, para a realização desta pesquisa, foram selecionados 7 professores da escola EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, porém só 6 participaram, porque uma das participantes por motivos particulares não aceitou participar. Na escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” foram selecionados 8 professores e todos aderiram a ideia.

Os questionários significaram o diálogo entre a teoria por mim estudada com as percepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Os dados coletados foram submetidos à análise qualitativa. Para uma melhor organização e entendimento, a leitura dos questionários foi orientada por categorias de análise, permitindo detectar os pontos mais importantes e pertinentes a serem aprofundados a fim de alcançar os objetivos específicos estabelecidos. Dessa forma buscou explicitar nesse percurso metodológico as atividades que foram realizadas, assim procedeu uma análise e tratamento dos dados dos conteúdos obtidos.

### 3.4 COMITÊ DE ÉTICA

O Comitê de Ética – CEP aprovou o desenvolvimento da pesquisa, por meio de entrevistas às docentes, que seria efetivada pela pesquisadora em visita às escolas. Contudo, devido à suspensão das aulas, por conta da pandemia de Covid19, e sem previsão de voltar às aulas, a pesquisa por grupo focal, ficou inviabilizada, embora tenha sido delineada, na metodologia anterior. Em face a isso, após atendimento online da plataforma Brasil para tirar dúvida e foi orientada a entrar em contato com o e-mail: conep@saude.gov.br. Foi enviada uma mensagem ao Sistema CEP/Conep, constante do apêndice B e, conforme o Apêndice C, que oportunizou a adoção da submissão de emenda com a mudança da metodologia da pesquisa para apreciação do Sistema CEP/Conep, como questionário.

Sendo assim alterei a metodologia para questionário. De forma que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento da pesquisa estarei levando aos professores participantes em respectivas residências de forma individual, solicitando o mesmo que

envia o questionário por e-mail. A ação está de acordo com o com o e-mail do apêndice D, que pede para que se possa submeter à Plataforma Brasil, os documentos que alteram seu protocolo de pesquisa, com justificativa para alterações e as modificações em destaque.

Devido situação inusitada e a plataforma não disponibilizar uma aba em que possam estar sendo inseridas as justificativas da mudança de percurso, a pesquisadora optou por abrir um item, 3.5, após o procedimento metodológico, para discorrer acerca dos motivos que concorreram para a mudança. O fato positivo é que os docentes, em sua maioria, residem no Município e uma minoria em áreas adjacentes, que permitiram, assim, a efetivação da coleta de dados por meio do questionário. Desde já agradeço imensamente a compreensão de todos.

### 3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização e análise dos dados, durante ou após o ato de descrever a pesquisa é necessário a ordem, estrutura e a significação dos dados coletados, transformando em conclusões pertinentes e de credibilidade. Para essa etapa de análise de dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, apresentada por Laurence Bardin (1977). Essa organização compreende três etapas: 1ª a pré análise, 2ª a exploração do material e 3ª o tratamento dos resultados, que compreendem a inferência e a interpretação.

A primeira etapa consiste na organização das ideias iniciais, através de uma leitura flutuante que permitirá ao leitor conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Essa fase possui três missões: a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final, não seguindo obrigatoriamente a uma ordem cronológica, mesmo que estejam muito ligados (BARDIN, 1977, p. 96).

A leitura flutuante segundo Bardin (1977):

Esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos. (BARDIN, 1977, p. 96).

A segunda etapa que é a análise propriamente dita, consiste na exploração do material, para a qual diz respeito ao material coletado submetido a estudo, orientado pela hipótese e referencial teórico. A terceira etapa que permite fazer a interpretação dos dados; é o momento intuição, caracterização, da análise reflexiva e crítica da pesquisa. Das análises realizadas de acordo com Bardin (1977) levantamos as seguintes categorias:

Em primeiro lugar, a caracterização dos professores; a descrição de como ocorrem as avaliações diagnósticas nas escolas: EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” e EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”. Os instrumentos pedagógicos e a compreensão de avaliação diagnóstica dos professores aplicada no processo de ensino e aprendizagem e a contribuição da avaliação diagnóstica ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy – ES.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES – O PROCESSO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA SEME/PK: DESENVOLVIDAS PELO PROJETO KENNEDY EDUCA MAIS**

A preocupação durante a análise realizada foi a de refletir, e analisar de forma cautelosa, as manifestações dos professores que participaram da pesquisa, tanto no que tange aos seus posicionamentos referentes a avaliação diagnóstica, como é compreendida na sua íntegra.

Nesse capítulo, procedemos à análise dos dados coletados conforme as categorias pré-estabelecidas, demonstrando cautelosamente como elas foram desenvolvidas, a partir das compreensões e percepções dos professores pesquisados nas escolas nas EMEIEF “Bery Barreto de Araújo” e EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”.

Aqui estão expostas as percepções, reflexões e debates dos professores acerca da avaliação diagnóstica, com a descrição de sua ocorrência e as contribuições para a educação do município de Presidente Kennedy-ES. Todavia, compreendendo a percepção e instrumentalização da avaliação diagnóstica na prática pedagógica dos professores.

A avaliação diagnóstica abordada como objeto de estudo foi o Simulado Municipal apresentado pelo do Programa "Kennedy Educa Mais que, em seu quarto ano de desenvolvimento, ofertando aos alunos da rede pública do município de Presidente Kennedy-ES, atividades integradas complementares ao currículo escolar, visa oportunizar a aprendizagem e ampliar a formação do discente com várias ações.

Cabe ressaltar que o Simulado Municipal de Avaliação Diagnóstica, sofreu adaptações, desde sua criação, no sentido de atingir sua finalidade. Não vamos abordar nesse momento suas mudanças e sim sua finalidade que é colaborar para a melhoria do aprendizado dos alunos, garantindo aplicabilidade do currículo de forma unificada, consistindo em um instrumento avaliativo que busque orientar o trabalho pedagógico dos professores na busca de sanar as dificuldades apontadas nos resultados das provas.

No entanto, buscou-se constatar a compreensão e contribuições da avaliação diagnóstica realizada pela SEME/PK, no processo de alfabetização de alunos nas turmas de Ensino Fundamental séries iniciais (1º, 2º e 3º anos), nas EMEIEF “Bery Barreto de Araújo” e EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”. Dessa forma, compreender a

avaliação diagnóstica, a partir de 12 questionários abertos, respondidos pelos professores com suas concepções.

#### 4.1 A CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

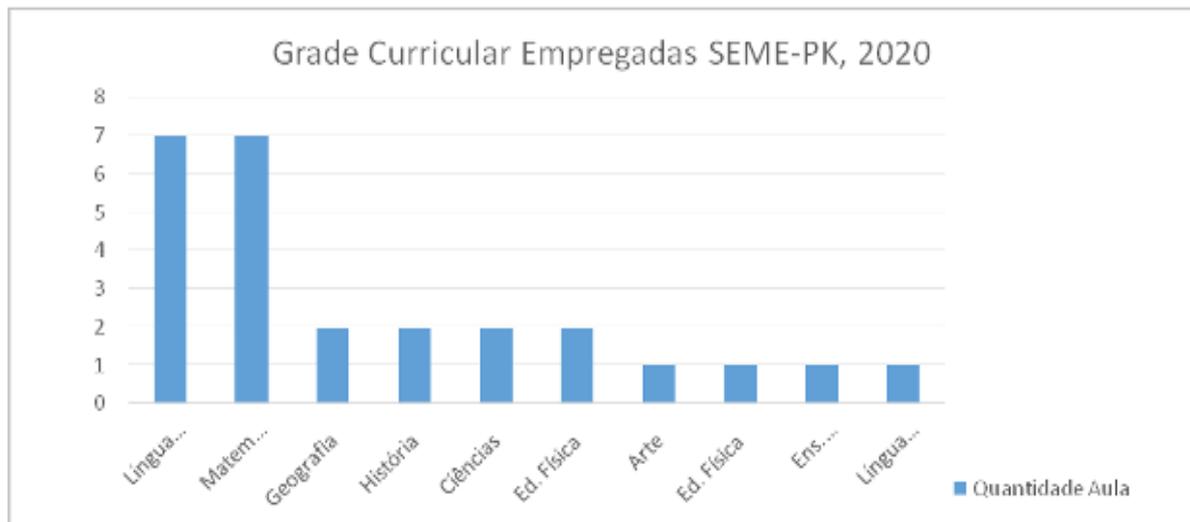
Para fazermos a caracterização dos professores, primeiro levamos em consideração alguns fatores importantes, como compreender que os participantes da pesquisa seguem a grade curricular estadual, a uma sistematização das aprendizagens apresentada pelo Currículo do Espírito Santo<sup>16</sup>, por série de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso porque o município não tem seu próprio sistema curricular. Também seguem um modelo de plano de aula elaborado e acompanhado Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy (SEME-PK). O plano em especial cobra a ação didática, Objetivos de Aprendizagem/ Habilidades e competências traçados no plano de ensino.

A grade curricular seguida pelas escolas pesquisadas é elaborada pela SEME-PK, distribuídas no Gráfico 2, que determina 25 horas de aula semanais distribuídas por componentes curriculares, sendo 5 horas por professores de áreas específicas permitindo o professor titular 5 horas designadas a elaboração de planos de aulas.

---

<sup>16</sup> Documento elaborado em conjunto por diversos profissionais de educação do Estado, em regime de colaboração com a UNDIME e incluiu professores redatores, professores analistas, professores colaboradores, articuladores municipais e toda a equipe ProBNCC do Espírito Santo. A rede privada, rede estadual e os municípios que não têm sistema próprio de Ensino, seguem o documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e instituído por meio da Resolução CEE/ES nº 5.190/18 em 31/12/2018. Já os municípios que possuem sistema próprio de ensino, a aprovação e homologação cabem aos respectivos Conselhos Municipais de Educação. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/curriculo-do-espírito-santo>

Gráfico 2 - Grade curricular do Espírito Santo (2020)



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

Os 14 professores participantes da pesquisa apresentaram formação e tempo de serviço na profissão, conforme retratada no Quadro 15 - Formação e tempo de serviço dos professores participantes – 2020, todos possuem formação em ensino superior e 93% em pedagogia, já a média do tempo de serviço é de aproximadamente 15 anos, encontrando profissional entre um a trinta anos de profissão.

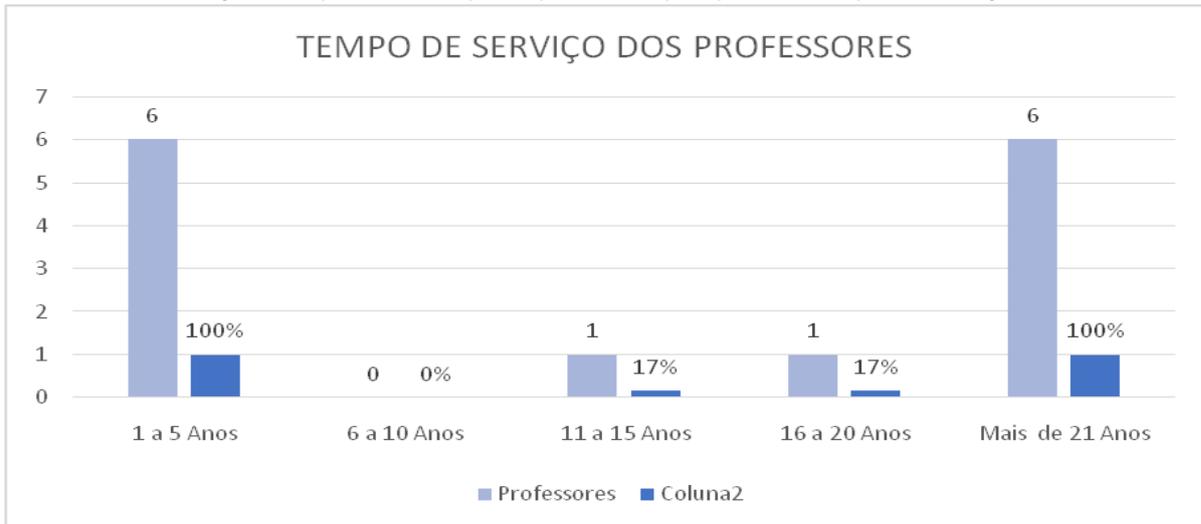
Quadro 15 - Formação e tempo de serviço dos professores participantes – 2020

| ESCOLA  | PROFESSOR | FORMAÇÃO  | TEMPO DE SERVIÇO |
|---|-----------|-----------|------------------|
| EMEIEF de Jaqueira<br>"Bery Barreto de<br>Araújo" | PJ 1      | Pedagogia | 18 anos          |
|   | PJ 2      | Pedagogia | 3 anos           |
|   | PJ 3      | Pedagogia | 27 anos          |
|   | PJ 4      | Pedagogia | 4 anos           |
|   | PJ 5      | Letras    | 30 anos          |
|   | PJ 6      | Pedagogia | 3 anos           |
| EMEIEF "Vilmo"<br>Ornelas Sarlo                   | PV1       | Pedagogia | 27 anos          |
|   | PV2       | Pedagogia | 22 anos          |
|   | PV3       | Pedagogia | 14 anos          |
|   | PV4       | Pedagogia | 5 anos           |
|   | PV5       | Pedagogia | 2 anos           |
|   | PV6       | Pedagogia | 22 anos          |
|   | PV7       | Pedagogia | 28 anos          |
|   | PV8       | Pedagogia | 1 ano            |

Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

Para analisarmos o comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem investigamos o tempo de serviços na área de atuação dos professores pesquisados.

Gráfico 3 – Formação dos professores participantes da pesquisa – Tempo de serviço



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020)

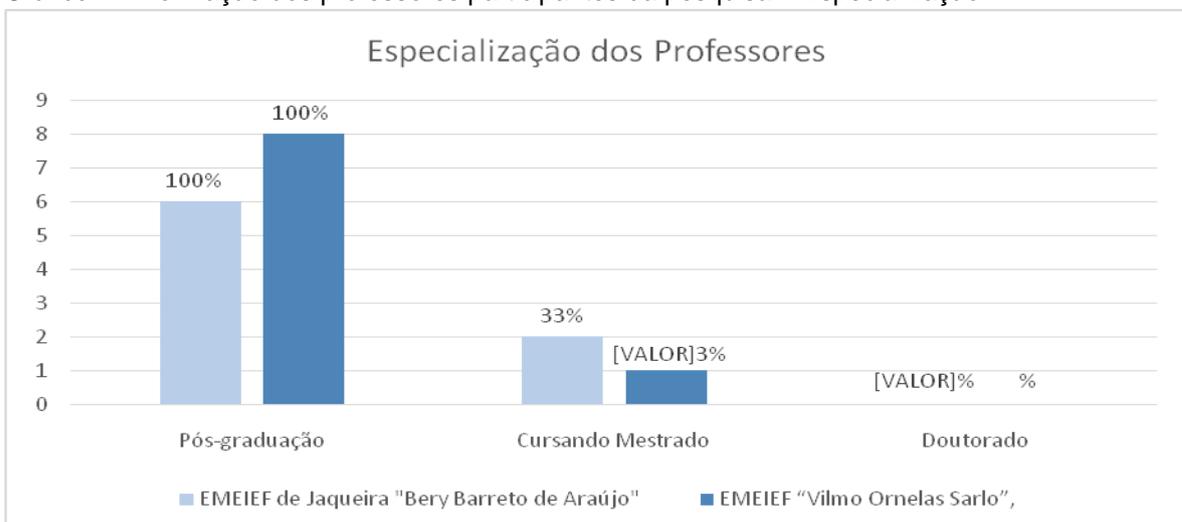
Para analisarmos o comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem investigamos o grau de especialização dos professores pesquisados.

Na EMEIEF de Jaqueira "Bery Barreto de Araújo" 100% dos professores possuem pós-graduação e 33% cursando Mestrado em Educação

Na EMEIEF "Vilmo Ornelas Sarlo" 100% dos professores possuem pós-graduação 13% possuem *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação

Dos 14 professores pesquisados 100% dos professores possuem pós-graduação na área educacional e tendo ainda 21% deles cursando Mestrado em Educação, mas nenhum possui doutorado.

Gráfico 4 – Formação dos professores participantes da pesquisa – Especialização



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

De acordo Zabala (1998, p. 13) “Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las”.

A experiência profissional, a formação e o compromisso são fatores que somados pesam possibilitando a reflexão das próprias práticas pedagógicas e a escolha das estratégias de ensino. Portanto ser professor significa contribuir para a formação de cidadãos, onde o professor busca desenvolver e estimular:

[...] organização, iniciativa própria, envolvimento, dedicação e, principalmente, ações coletivas desencadeadas por processos participativos. Sendo criativo, articulador, mediador e desafiador, o professor apostaria em todos os meios e recursos existentes para consolidar a construção do conhecimento (BEHRENS, 1996, p. 64).

A BNCC (2017), de maneira clara, afirma o seu compromisso com a educação integral:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Notamos, conforme Gráfico 4, na página 92, que 100% dos professores possuem pós-graduação *Lato Sensu* na área educacional, tendo ainda 21% deles cursando pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, mas nenhum possui doutorado.

Constatamos também que o quadro de profissionais é extremamente experiente das escolas pesquisadas, onde metade dos professores pesquisados tem tempo de serviço equivalente ou superior a 18 anos na profissão. Isso somado a qualificação demonstram um coeficiente elevado de compromisso com o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, isso não significa que não devem buscar novos conhecimentos e se adaptar a dinâmica realidade dos alunos.

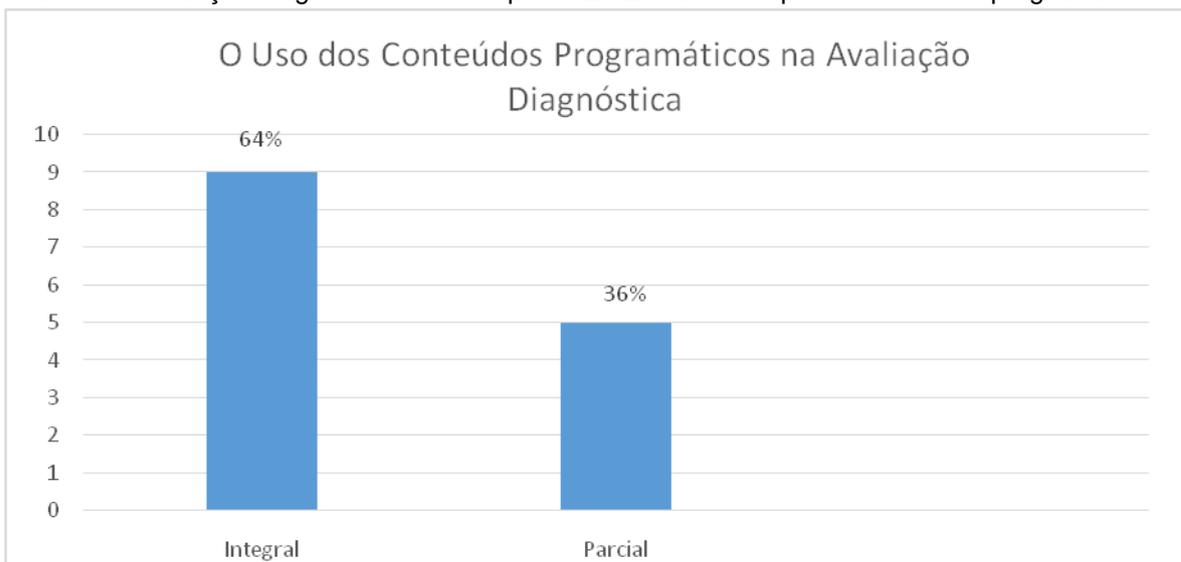
#### 4.2 COMO OCORREM AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS NAS ESCOLAS: EMEIEF DE JAQUEIRA “BERY BARRETO DE ARAÚJO” E EMEIEF “VILMO ORNELAS SARLO”

Nesse ponto da pesquisa vamos descrever os dados coletados das duas escolas em conjunto da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” e da EMEIEF “Vilmo

Ornelas Sarlo”. Assim elencamos as visões de ambas as escolas entrelaçadas, visto que a mesma avaliação diagnóstica se aplica a todas as escolas da rede municipal de Presidente Kennedy-ES. Para elucidarmos esse momento foi elaborado questões abertas que cujo objetivo é buscar a forma real de como ocorre a avaliação nas escolas na visão dos professores. Para isso, foram efetuadas duas questões: Se a avaliação diagnóstica elaborada pela SEME/PK está de acordo com os conteúdos programáticos? Como ocorre a avaliação diagnóstica na sua escola?

Avaliamos que o posicionamento do professor nessas questões trouxe informações fundamentais para que possamos compreender melhor o funcionamento da Avaliação Diagnóstica ofertada pela SEME/PK. Interrogamos os docentes se a avaliação diagnóstica elaborada pela SEME/PK está de acordo com os conteúdos programáticos. Como relata o *Professor PJ 5* “a aplicação do simulado já passou por várias mudanças. Atualmente a SEME/PK elabora as avaliações com base no planejamento curricular do período que será avaliado”. Fato esse que também foi confirmado pelos aos 14 participantes que 9 professores, ou seja, 64% dos professores pesquisados afirmam que os conteúdos das avaliações estão coesos com os desenvolvidos em sala. E 5 professores que equivale a 36% dos professores afirmam que não estão coesos com conteúdo da sala.

Gráfico 5 - Avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK contempla os conteúdos programáticos



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

Por mais que 64% dos professores afirmem que os conteúdos das avaliações estão coesos com os desenvolvidos em sala, não podemos desconsiderar os 36% dos

professores que estabelecem crítica contundente a esse ponto da elaboração e aplicação das avaliações diagnósticas elaboradas pela SEME. Conferimos no relato do professor *PV 6* “os conteúdos escolhidos não foram os conteúdos que eu estava dando para os meus alunos na sala. Os níveis dos alunos eram inferiores ao conteúdo das provas que a maioria dos alunos não estava alfabetizado ainda”. Fica evidente que nem sempre os conteúdos da avaliação estão em consonância com os que os professores estão trabalhando com seus alunos em sala de aula, tornando assim, um momento não muito atraente para o aluno e sem significado.

A concepção defendida por Luckesi (2006) que o ato de avaliar deve ser um ato amoroso e afirma que as experiências dos educandos devem ser valorizadas pelos alunos, permitido construir novos conhecimentos. Desse modo, usar a avaliação na busca de promover uma aprendizagem significativa. Percebe no relato de tensão dos alunos, quanto a abordagem que a avaliação vale nota e assim perde um pouco a essência diagnóstica.

A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (o sucesso não vem de graça). (LUCKESI, 2006, p. 175).

Evidenciou-se que no momento da realização da avaliação diagnóstica um outro fator foi percebido atrapalhando a aprendizagem dos alunos. O professor *PV 7* descreveu que “[...] alguns dos conteúdos davam para fazer um reforço com a turma em razão da minha turma ser defasada e com alunos com múltiplas dificuldades. Alguns alunos ficavam tensos por saber que contava como nota e que eles tinham dificuldades”. As turmas possuem suas pluralidades e a avaliação devem centra-se no presente, sendo atraente para o aluno, visando uma perspectiva de aprendizagem futura. A atribuição de nota e a tensão pelo possível fracasso dota avaliação aplicada pela SEME/PK com características de avaliação classificatória.

Ficou claro também que a maioria dos professores tem uma visão muito próxima de como ocorre a avaliação diagnóstica aplicada pela SEME/PK. Verificamos que a avaliação compreende as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com questões de múltipla escolha e produção escrita, tem 2 horas de duração, geralmente é aplicada por dois professores do Projeto Kennedy Educa Mais, existe uma pesquisa dos conteúdos estudados, ocorre o repasse dos conteúdos que serão priorizados na

avaliação e uma data previamente agendada. Do mesmo modo, acreditamos que a escolhidas dessas disciplinas estão relacionadas ao fato de constituírem as avaliações externas oficiais nacionais que são fundamentais nos cálculos do IDEB escolar. Como pode se observar nas transcrições de alguns professores:

É um momento importante para a escola, para os alunos e, principalmente para o professor. Cujos objetivos da avaliação diagnóstica do processo de alfabetização do 1º ano é o planejamento do trabalho pedagógico, visa a aprendizagem de todos os alunos no tempo esperado. A escolha dos conteúdos ela feita de acordo com o currículo que é passado pela Seme. A avaliação diagnóstica e feita pelos professores do projeto mais educação que já vem com as provas elaboradas assim como as amostras de escritas para serem feita com os alunos. (Professor PJ1).

O pedagogo recolhe uma lista com os objetos de conhecimentos que estão sendo desenvolvidos naquele mês, repassa a informação para o Projeto Kennedy Educa Mais, onde elaboram a avaliação de múltipla escolha e produção de texto. Eles fazem a correção e nos devolve para realizarmos a correção com os alunos. (Professor PV 3).

Geralmente são 2 pessoas, nós professores não ficamos em sala de aula acompanhando, sei q eles leem as questões, uma por uma, para os alunos irem fazendo. (Professor PV 4).

Dois professores chegam sempre às 12h30min, recebe a turma e assim aplicam as avaliações, leem apenas o cabeçalho e os textos. Sempre me devolve a turma às 14h30min e vão embora. Com mais ou menos 15 a 20 dias devolvem as avaliações para trabalhar as habilidades que os apresentaram mais dificuldade. Mas muitas vezes nem dá tempo, pois já tem a preocupação de outra avaliação. (Professor PV 5).

A aplicação da avaliação diagnóstica é feita a partir de uma equipe formada pelo projeto Educa Mais, no qual vem professores do projeto para a aplicação através de simulados, e nós professores saímos da sala e eles distribuem o caderno de atividades (português e matemática), as crianças realizam as questões de múltipla escolha. A equipe do projeto também faz a correção e nos envia o resultado e, a partir daí, nós professores traçamos estratégias em cima das dificuldades da turma, demonstradas nessas provas. (Professor PV 8).

É comunicado aos professores o período de aplicação, porém a data exata não é informada aos professores. É passado aos pais os conteúdos que cairão no Simulado. Uma equipe vai à escola para efetuar a aplicação, ficando 2 professores em cada turma num período de 2 horas. A correção é feita pela secretaria e depois repassa tanto o resultado como as provas a instituição. (Professor PJ 5).

Geralmente é uma por mês, eles recolhem os conteúdos que estão sendo aplicados. Dessa forma elaboram a avaliação com questões de múltipla escolha (interpretação de texto e resolução de problemas) e produção escrita, aplicam e nos devolvem a corrigida, em média leva se 15 dias, porém pedem para fazermos a correção com os alunos diagnosticando os erros e acertos por descritores. (Professor PJ 3).

Recebe-se dois professores do Projeto Kennedy Educa Mais que assume as aulas por um período de duas horas e aplica um simulado avaliativo, no término me devolve a turma, sem fazer nenhuma observação de como ocorreu a avaliação ou se teve aluno que não conseguiu responder. (Professor PJ 2).

Nas transcrições apresentadas por 10 professores, 71% dos entrevistados, afirmam de forma igual a aplicabilidade das avaliações, a duração de duas horas, a busca do nivelamento dos conteúdos, e com a finalidade de diagnosticar o que aluno aprende,

para tomada de decisões futuras com intuito que os alunos adquiram os conhecimentos e os resultados esperados. Os outros 29% não abordaram essa situação, sendo que isso não garante que eles desconhecem o processo de aplicação e a finalidade da avaliação.

Foi explicitado como um ponto positivo da avaliação diagnóstica, a colocação do professor PV 2, “Após a correção dos simulados pela equipe da SEME, o mesmo retorna para a escola. Então, é feita uma releitura e correção das questões junto à turma. Os conteúdos nos quais os alunos não sobressaíram bem, durante o teste, são revisados”. Mesmo que isolada, deixou evidente que a avaliação serve, para se repensar sobre as práticas pedagógicas dando aos alunos que ainda não desenvolveram as habilidades necessárias para a série, maior atenção e orientação. Porém não ficou claro que aqueles alunos que alcançaram os resultados satisfatórios ofereçam-lhes novos estímulos.

Dois professores da EMEIEF de Jaqueira optaram em não relatar a questão de como ocorre a avaliação diagnóstica. O professor PJ 4, um dos entrevistados justificou por estar recém contratado na rede, e ainda não ter presenciado o fato. O professor PJ2 justificou que não tinha nada a relatar.

Já o professor PJ 6 fez a seguinte colação “a turma sendo multisseriada eles não levavam muito em consideração, talvez poderia fazer uma divisão encaminhar uma quantidade maior de profissionais para atender essas especialidades desses alunos.” Percebeu-se nesse ponto que tem turmas com desnivelamento elevado e não é levado em consideração esse fato. Dessa forma, compreendemos que os alunos que apresentam alguma necessidade especial são excluídos nesse processo, onde se nota que a avaliação é elaborada com o fim de classificar.

Porém o outro relato que reforça a exclusão é a do professor PV 6 “algumas crianças conseguiam fazer e outras não, pois ainda não eram alfabetizadas, não sabiam ler e ou escrever direito, [...] eles não estavam aptos a fazer o simulado ainda. Sendo assim a metade da minha sala não conseguia fazer o simulado.” Por mais que busque o nivelamento dos conteúdos não está havendo flexibilidade para as turmas com elevado desnivelamento. Constatou-se que isso dificulta a liberdade para tomada de decisão de outros conteúdos que não estejam literalmente elencados dentro desse currículo. Perde o caráter investigativo e interventivo da avaliação diagnóstica e impondo o currículo de forma inflexível, no entanto cabe ao professor, ao gestor de

cada escola e a sua equipe pedagógica definir, com bom senso e conhecimento de sua realidade, as intervenções significativas para a aprendizagem de seus alunos.

Constatou-se na análise dos dados da pesquisa que por meio dos relatos dos professores que os alunos são desafiados e estimulados a competirem – os que alcançam melhor nota são premiados e também pelo resultado servirem como uma das notas para a média trimestral. Outra situação é elevação das práticas dos professores no cumprimento do currículo municipal, como se existisse uma competição entre eles.

#### 4.3 OS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS E A COMPREENSÃO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS PROFESSORES APLICADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Os instrumentos avaliativos são importantes por permitirem o acompanhamento da aprendizagem do aluno, que mostram o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender. Eles devem ser planejados quanto a sua preparação; adaptação aos objetivos, conteúdo e metodologia; aplicabilidade; correção e devolução dos resultados.

Segundo Vasconcellos (2003), os instrumentos avaliativos são de ordem muito pessoal, focalizados em práticas de ensino do professor, e as interações pedagógicas, tem um olhar crítico e desfrutam de amadurecimento acerca do preparo dos instrumentos avaliativos, da realização da análise e correção, de como é feita a comunicação dos resultados e o que se faz com as respostas obtidas.

A partir de Vasconcellos (2003) compreende-se que um instrumento avaliativo deve ser elaborado pelo professor destacando alguns critérios como: verificar se são essenciais, reflexivos, compreensivos, contextualizados, compatíveis com o trabalho desenvolvido em sala de aula e está de acordo com o nível da turma.

Nesse contexto, Luckesi (2011, pag. 176, 177), orienta que o professor agirá como um pesquisador. Como em todo e qualquer ato de investigação necessitará estar munido de algumas prerrogativas:

- 1) conscientizar-se de que sua atividade tem por objetivo "iluminar" a realidade da aprendizagem do educando, [...] ou seja, necessitará ter a compreensão adequada do seu objeto de investigação;

- 2) estar comprometido com uma visão pedagógica (uma teoria) que considere que o ser humano sempre pode aprender e desenvolver-se, e em consonância com ela, ter um plano de ensino consistente e efetiva disposição de investir no educando para que aprenda;
- 3) ter ciência de que conhecimento estabelecido com sua atividade de investigador, dependerá:
- de suas abordagens teóricas [...];
  - das variáveis levadas em consideração [...];
  - dos instrumentos utilizados para a coleta de dados (instrumentos adequados e satisfatórios produzirão resultados adequados e satisfatórios; instrumentos inadequados e insatisfatório, porém, produzirão resultados enganosos);
- 4) ter noção clara de que a prática avaliativa, no caso aprendizagem, só faz sentido sendo, ao mesmo tempo, de acompanhamento (processo) e de certificação [...].

Na escola EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, os instrumentos avaliativos elencados pelos professores nas práticas pedagógicas, foram a observação das atividades orais, da escrita, a participação, o interesse, a atitude e produção dos alunos com intuito de oportunizar o aprendizado do aluno e assim melhora a qualidade do ensino.

Quadro 16 - Instrumentos avaliativos EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”

| PROFESSORES | INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DIRECIONADOS A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA   |
|-------------|---|
| PJ 1        | Observação do desempenho tanto na oralidade e escrita, participação e interesses dos alunos.  |
| PJ 2        | Observação e registro dos alunos enquanto realizando atividades propostas e avaliação diagnóstica.  |
| PJ 3        | Participação, comportamento e atividades.   |
| PJ 4        | Provas, trabalhos avaliativos e pesquisas.  |
| PJ 5        | Atividades escritas, observação dos alunos, a prova escrita, a produção textual e simulado.   |
| PJ 6        | A avaliação descritiva, o uso frequente do portfólio, a exposição e participação oral, principalmente em dramatizações e seminários temáticos, atividade de verificação e acompanhamento da escrita como produções textuais e conceitos dissertativos. Mas também valorizo seminários, projetos, e trabalhos de pesquisa. |

Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

A avaliação diagnóstica é um instrumento pedagógico, que possibilita o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que identifica o que o aluno aprendeu ou ainda precisa aprender. Os instrumentos pedagógicos usados cotidianamente pelos professores pesquisados na EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” são de diferentes naturezas, como o uso de portfólio, avaliação, atividades desenvolvidas no caderno, produção de texto, resolução de atividades no quadro, desenho, dramatização e outros.

Portanto, os instrumentos de coletas de dados para avaliação são recursos indispensáveis no intuito de obter-se informações sobre o desempenho e o desenvolvimento do aluno em sua aprendizagem, proporcionando assim um diagnóstico, mais preciso, que aponte a melhor ação interventiva, a ser executada, por meio de um planejamento, ajustado e adaptado às singularidades e necessidades de cada aluno.

Os professores da escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, relatam que usam como instrumentos avaliativos para avaliar o aprendizado dos alunos os registros do aluno de diferentes formas, a observação das atividades orais e escrita, provas o quadro, fichamento, a coletividade, a atitude, compromisso, o registro e jogos didáticos.

Quadro 17 - Instrumentos avaliativos da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”.

| PROFESSORES | INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DIRECIONADOS A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA  |
|-------------|--|
| <b>PV 1</b> | Caderno de registro, observação de avanço dos alunos, avaliação xerografada e outras.  |
| <b>PV 2</b> | Observação do desempenho, oral, participação e interesse   |
| <b>PV 3</b> | Jogos pedagógicos, quadro branco   |
| <b>PV 4</b> | Quadro branco, televisão, matérias concretos, livros e revistas  |
| <b>PV 5</b> | Observação, registro e diagnóstica   |
| <b>PV 6</b> | Observação, comportamento, atitude, responsabilidade, compromisso, registros, ocorrências do dia e provas  |
| <b>PV 7</b> | Observação, atendimento individualizado, exposições orais, atividades individuais e em grupo, produções escritas, leituras, jogos didáticos e provas |
| <b>PV 8</b> | Avaliação diagnóstica, ficha de observação   |

Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

Os instrumentos de coletas de dados para avaliação permitem ao professor avaliar o processo ensino/aprendizagem, à verificação do nível de aprendizagem dos alunos e para isso o professor tem que observar se os instrumentos usados são apropriados aos seus objetivos ou é apenas um recurso de coleta de dados para busca melhor qualidade de ensino, trazendo resultados satisfatórios para o aprendizado do aluno.

Segundo Luckesi (2011) os testes, os questionários, as observações, as redações, os simulados, entre outros compreendidos como instrumentos de avaliação. Porém eles são não “instrumentos de avaliação” na verdade é um dos recursos metodológicos da avaliação<sup>17</sup>, entendidos como coletas de dados para avaliação. “[...] essa confusão

<sup>17</sup> Recursos metodológicos da avaliação, que compreende o ato de avaliar são: 1) coleta de dados relevantes sobre a realidade do objeto da avaliação mediante algum meio consistente de observação;

poder ser um ponto negativo ao considerá-los com “instrumentos de avaliação”, quando estamos falando primeiro em buscar um diagnóstico.” (LUCKESI, 2011, p. 299).

Dentre os entrevistados das duas escolas somente o professor PJ 5 colocou o simulado como um instrumento da avaliação diagnóstica. Já, a observação das atividades orais e escritas ganharam destaque de forma geral entre os entrevistados.

Dessa certa forma, a compreensão dos instrumentos avaliativos pelo professor pesquisado está ligada diretamente a sua concepção de avaliação diagnóstica. Vamos identificar como é compreendida a avaliação diagnóstica dos professores das duas escolas pesquisadas separadas em dois quadros. Primeiro vamos evidenciada as compreensões dos pesquisados na EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” e logo a compreensão dos professores da escola EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”. Como concebida no Quadros 18 e 19.

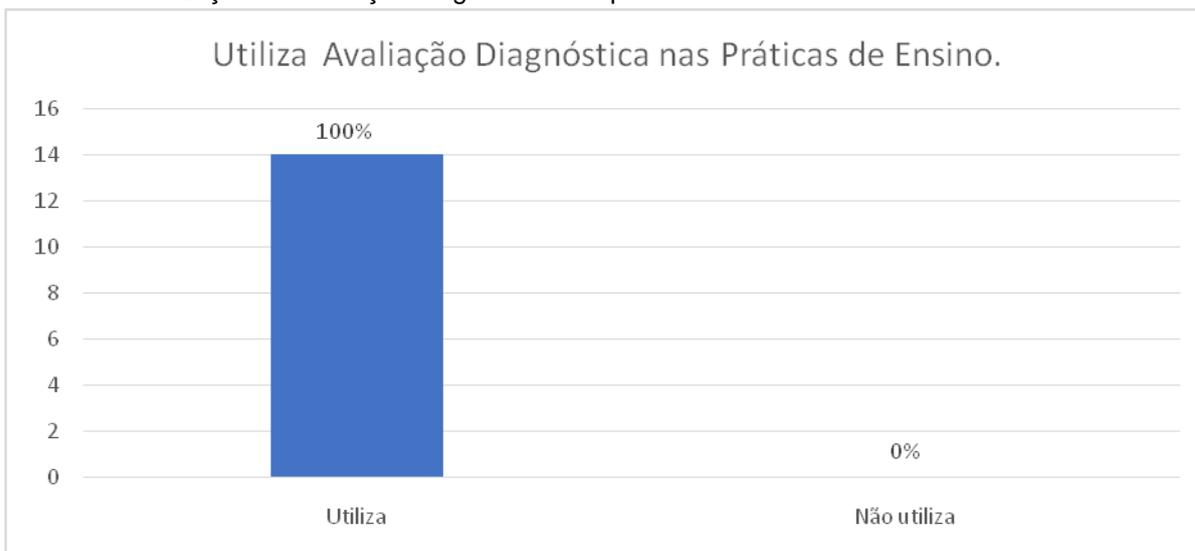
Para se tornar possível entendermos a concepção de avaliação diagnóstica atribuímos duas questões que permitiu a análise e discussão a partir da resposta da: Utilização da avaliação diagnóstica. De que maneira? Como compreendem a avaliação diagnóstica aplicada no processo de ensino e aprendizagem? No entanto, essas questões foram tratadas separadamente por pergunta e escola.

Percebemos que a utilização da avaliação diagnóstica tanto na EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, quanto na EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” ocorre de diferente maneira. Onde 100% dos participantes da pesquisa afirmaram usara avaliação diagnóstica nas práticas de ensino. Assim foi possível confrontar os instrumentos utilizados com as maneiras que o professor faz suas avaliações.

---

2) qualificação do objeto de avaliação por meio da comparação de sua descrição com um critério; 3) e, no caso da avaliação de acompanhamento, intervenção, necessária. (LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, pág. 300. Impresso dezembro de 2017)

Gráfico 6 - Utilização da avaliação diagnóstica nas práticas de ensino



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

O professor *PJ 1* utiliza a avaliação diagnóstica de forma investigativa para articular novas intervenções, através da observação participativa “para articular novas ações no processo de aprendizagem”. O professor *PJ 2* desenvolve atividade em acordo com os conteúdos estudados e faz da observação sua ferramenta de análise diagnóstica, “produzo a cada 15 dias de acordo com atividades propostas”, diz.

O professor *PJ 3* prioriza a análise das ações atitudinais e das atividades desenvolvidas em sala de aula, usa a avaliação diagnóstica “através de aplicação de atividades dos conteúdos trabalhados”. Por meio da utilização de provas, trabalhos e pesquisas o professor *PJ 4* atribui a maneira que usa a avaliação diagnóstica, “trabalhando suas dificuldades nas escritas e procuro trabalhar as suas dificuldades de forma geral para sua série”, explica.

Os instrumentos utilizados na avaliação diagnóstica pelo professor *PJ 5*, são as atividades escritas, observação, a prova, a produção textual. O jeito é a elaboração de “questões relativas ao conteúdo de um ano/série, sempre utilizo no início do ano letivo”. De forma mais dinâmica o professor *PJ 6* usa diferentes instrumentos para a elaboração da avaliação diagnóstica, como a avaliação descritiva, portfólio, a exposição e participação oral, dramatizações e seminários temáticos. O tempo e o hábito da aplicação da avaliação é sempre “no início de cada mês letivo aplico uma atividade de acompanhamento da escrita e leitura. Além disso, antes de introduzir

qualquer assunto, abro espaço para a participação coletiva e apontamentos individuais sobre a temática em discussão.”

A forma de lidar com a avaliação diagnóstica dos professores da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, de forma geral, é deficitária e incompleta, nem sempre ocorrem as intervenções necessárias.

A utilização da avaliação diagnóstica pelos professores na EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” é notória com todos os pesquisados afirmando usar. Nesse ponto da pesquisa vamos discutir a maneira como cada um professor a utiliza na escola.

O professor *PV 1*, utiliza como instrumento o caderno de registro, a observação, avaliações xerografadas. Não indicou a maneira e sim a finalidade que atribui ao resultado do diagnóstico “para colher informação sobre a capacidade do aluno e tomar decisão de qual maneira trabalhar melhor os conteúdos”. O professor *PV 2*, utiliza com instrumento a observação do desempenho na escrita, oral e atitudinal. A maneira com que o professor utiliza seus instrumentos avaliativos é muito vago, “analisando os resultados para articular novas ações”.

O professor *PV 3*, utiliza os Jogos pedagógicos, quadro branco como instrumentos de avaliação diagnóstica, mas a forma que se utiliza não é evidenciada, somente o objetivo, “para planejar as aulas para que o aprenda”. O professor *PV 4*, utiliza o quadro branco, televisão, matérias concretos, livros e revistas com a finalidade que é “determinar o modo de ensino adequado para cada aluno”.

O professor *PV 5*, utiliza a observação e os registros cotidiano “através das atividades básicas”. O professor *PV 6*, utiliza a observação comportamento, atitude, responsabilidade, compromisso, registros, ocorrências do dia e provas. A maneira que descrita foi “no início de trimestre e no início dos conteúdos, verificando o que o aluno aprendeu”.

O professor *PV 7*, observação, atendimento individualizado, exposições orais, atividades individuais e em grupo, produções escritas, leituras, jogos didáticos e provas. A maneira estratégica é no “início do ano e no início de conteúdo, também como uma avaliação pertinente que ocorre ao logo dos processos de aprendizagem a fim de verificar as dificuldades e os pré-requisitos necessários e habilidades já dominadas”. O professor *PV 8*, avaliação diagnóstica, ficha de observação no “início de cada trimestre”.

Destacou-se nessa questão que os professores não evidenciaram a maneira como se utiliza a avaliação diagnóstica na sua prática pedagógica. O que se constata a necessidade de uma formação para ampliar os conhecimentos sobre o assunto, propiciando trocas de experiências, maneiras dinâmicas e significativas de avaliação diagnóstica para o professor e aluno.

Daqui em diante vamos discutir a compreensão de avaliação diagnóstica dos professores da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, a partir das respostas dos professores quando indagados de como compreende a avaliação diagnóstica. Foi possível se concluir que os professores compreendem a avaliação diagnóstica com uma ação avaliativa realizada no início do processo de aprendizagem, como um instrumento capaz de nortear o professor em suas inquietudes, acerca das dificuldades do aluno.

A partir das respostas obtidas no aferimento, é possível se trabalhar as suas necessidades, verificar a aprendizagem dos alunos e analisar possíveis adequações no ensino, como uma sondagem para averiguar o conhecimento do aluno e também como o instrumento norteador do início do processo de ensino e aprendizagem permitindo o êxito do trabalho do professor. A forma como cada professor aborda sua concepção de avaliação diagnóstica é muito resumida, onde precisamos juntar a concepção de um professor com a de outro, mais uma vez com a de outro para ficar mais ampla. Caso contrário perde um pouco da essência da própria avaliação diagnóstica.

Quadro 18 - Compreensão de avaliação diagnóstica dos professores aplicada no processo de ensino e aprendizagem (1)

| PROFESSORES | COMPREENSÃO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA  |
|-------------|---|
| PJ 1        | Entende-se como uma ação avaliativa realizada no início do processo de Aprendizagem, que tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competência dos alunos. |
| PJ 2        | Um bom instrumento para nortear o professor em relação ao andamento do aluno.   |
| PJ 3        | Que contribui para verificar a aprendizagem dos alunos e analisar possíveis adequação de ensino.  |
| PJ 4        | É importante para saber quais dificuldades o aluno tem e assim poder trabalhar nas suas necessidades.   |
| PJ 5        | É uma sondagem que através dela o professor pode averiguar o conhecimento do aluno sobre o conteúdo específicos de um ano/série ou de um período.                                     |
| PJ 6        | A avaliação diagnóstica é o instrumento norteador do início do processo de ensino aprendizagem. É o norte inicial para o êxito do trabalho do professor.                              |

Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

O professor *PJ 6*, faz uma abordagem onde coloca a avaliação diagnóstica como um recurso que contribui para o êxito do trabalho do professor. Essa colocação, talvez de forma inocente, mas deixa a interpretação do professor como centro do processo de ensino. Acreditamos que, o que ele realmente queria dizer é que através da avaliação diagnóstica perceber a habilidade que o aluno não desenvolveu faz as ações de intervenção pedagógicas e o êxito do aluno é o êxito do professor.

Segundo a autora Sant'Anna (1995, p. 33) uma finalidade da avaliação diagnóstica: “visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem”.

Nesse momento vamos tratar a compreensão de avaliação diagnóstica dos professores da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, a partir da colocação dos professores quando indagados de como compreendem a avaliação diagnóstica. Não muito diferente da outra escola pesquisada, os professores compreendem a avaliação diagnóstica como recurso com diversos significados, como uma ferramenta para entender em qual estágio e nível de aprendizagem o aluno se encontra.

A avaliação é comumente aplicada no início dos trimestres, para acompanhamento, por um determinado tempo estipulado, o desempenho do aluno em relação aos conteúdos propostos; trata-se de uma sondagem a fim de saber se o aluno; compreendeu o conteúdo das aulas; como um recurso que auxilia o professor a perceber o aprendizado do aluno; um atalho que coloca em evidencia os aspectos fortes e fracos de cada aluno e verificar a aprendizagem consolidada ou não consolidada; como uma verificação aplicada no início e ao longo do ano letivo com o objetivo de mostrar se aluno assimilou ao longo do ano os conteúdos do currículo e aptidões; como uma coleta de dados no início do processo para sabermos qual nível da criança e também como uma avaliação contínua.

Quadro 19 - Compreensão de avaliação diagnóstica dos professores aplicada no processo de ensino e aprendizagem (2)

| PROFESSORES | COMPREENSÃO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA  |
|-------------|---|
| PV 1        | Avaliação diagnóstica é importante para entender em qual estágio e nível de aprendizagem o aluno se encontra, sempre aplicada no início dos trimestres. |
| PV 2        | Avaliação diagnóstica é para acompanharem um determinado tempo estipulado, o desempenho do aluno em relação aos conteúdos propostos.                    |
| PV 3        | Acha importante uma vez que nós professores temos de saber se o aluno, compreendeu o conteúdo das aulas.  |

|             |  |
|-------------|--|
| <b>PV 4</b> | Como um recurso que auxilia o professor a perceber os aspectos, ou seja, o aprendizado do aluno.   |
| <b>PV 5</b> | Avaliação diagnóstica coloca em evidencia os aspectos fortes e fracos de cada aluno, tem a função de obter informações sobre o que já foi consolidado.   |
| <b>PV 6</b> | Aplicada no início e ao longo do ano letivo com o objetivo de mostrar se aluno assimilou ao longo do ano os conteúdos do currículo e aptidões.   |
| <b>PV 7</b> | Usada no início do processo para sabermos qual nível da criança.   |
| <b>PV 8</b> | Entendo como uma avaliação contínua, sendo um instrumento que contribui para certificação dos conteúdos apreendidos pelo aluno, de maneira que colabore para organização e reorganização do meu planejamento e do meu fazer para atingir meus objetivos. |

Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

Constatamos nas concepções dos professores uma abordagem da avaliação diagnóstica com entendimento muito semelhante, exemplo disso é muito comum a aplicação no início do ano letivo, dos trimestres ou por um tempo estipulado, momento compreendido como muito propício para que se faça uma análise da adequação entre os conhecimentos dos alunos e a prática de ensino. Forma essa, aconselhada por Sant'Anna (1995, p. 34), "onde sua aplicação deve ocorrer no início de cada etapa de estudos, compreendendo as habilidades desenvolvidas, se ela beneficiar ou embaraçar as trajetórias subsequentes".

O professor *PV 8* faz uma abordagem interessante, compreende a avaliação diagnóstica como um recurso que contribui para certificação dos conteúdos apreendidos pelo aluno, para a organização e reorganização do planejamento e a auto avaliação da prática de ensino para atingir os objetivos. Fomenta Sant'Anna (1995, p. 33) "que a parti da avaliação diagnóstica se pensa em novos objetivos, retomada das habilidades não desenvolvidas, elaboração de novas estratégias para *feedback* sempre buscando alternativa para que maioria aos todos alunos desenvolva as habilidades necessária para série que cursa".

Os professores das duas escolas pesquisadas usam termos próprios da avaliação diagnóstica, como norteia, auxilia, colabora, contribui, mostra, coloca em evidência, adequação do ensino, estágio e nível de aprendizagem, obter informações e sondagem. Esses são termos usados na coleta de dados da aprendizagem dos alunos e a intervenções pedagógicas são providencia após análise dos dados podendo destacar a presença ou carência conhecimento e habilidades, sendo pouca explorada pelos professores. Isso percebemos na fala dos pesquisados, pode ser que na prática diária seja diferente.

#### 4.4 A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA OFERTADA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

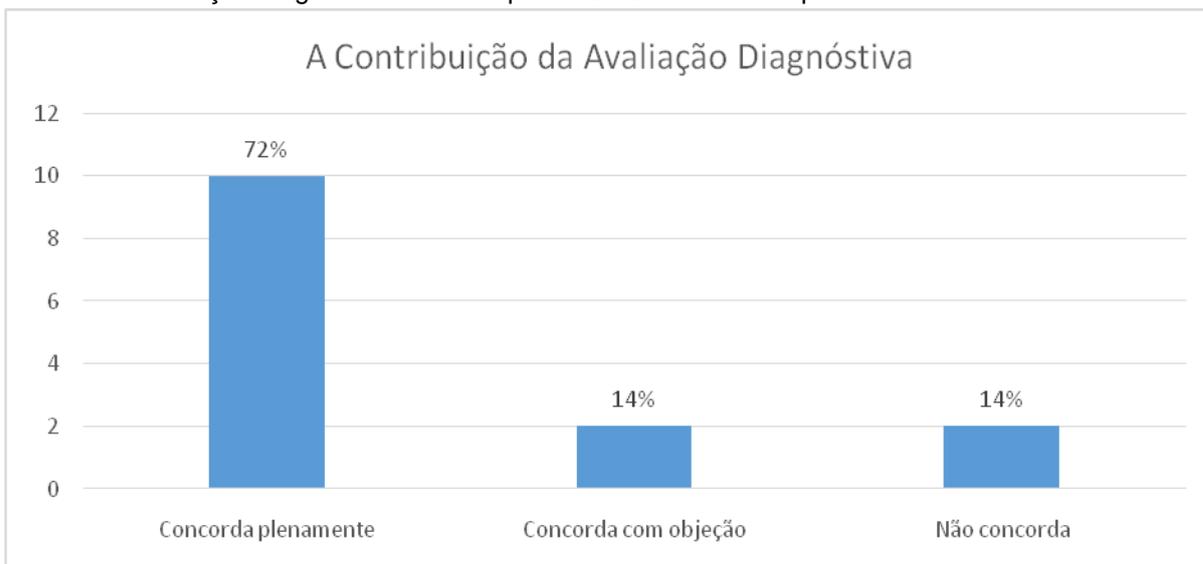
Nesse ponto da pesquisa, foram examinadas as contribuições da avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK, percebida nos relatos dos professores pesquisados da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo e da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”. Os dados foram analisados por escola e, em alguns momentos, estão agrupados para melhor compreensão. Para essa análise sobre a contribuição da avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK, os professores foram questionados em 5 pontos diferentes:

1º ponto - A avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK contribui para a melhoria do ensino? 2º ponto - A utilização dos resultados da avaliação diagnóstica da SEME/PK ajuda no planejamento? 3º ponto - A avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK expõe pontos positivos e negativos na percepção do professor? 4º ponto - Há uma assistência pedagógica para os alunos que não obtiveram bom desempenho na avaliação diagnóstica da SEME/PK? 5º ponto - Há ações interventivas desenvolvidas após aplicação da Avaliação Diagnóstica pela SEME/PK?

Para apresentação das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas e fomentadas a partir dos resultados da avaliação diagnóstica aplicada pela SEME/PK. Foi proposto um questionário aberto, com os professores na busca de resposta, sobre a existência de ações interventivas desenvolvida na escola, cujo objetivo é detectar a criação de oportunidades de ensino para os alunos em decorrência da aplicação da avaliação diagnóstica.

O 1º ponto - Questionou-se se a avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK contribui para a melhoria do ensino, 72% dos professores concordaram plenamente com ela, 14% concorda, porém com alguma objeção, como a idealizada pelo PV 1 “Poderia ser utilizada um pouco mais os resultados obtidos para intervenções efetivas com os alunos com dificuldades”. Outros 14% professores discordaram totalmente, justificada pelo professor PJ 4 “são pouco produtivas”, e pelo PJ 5 “pois não acredito que quantidade seja qualidade”.

Gráfico 7 - Avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK contribui para a melhoria do ensino.



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

As concepções de que avaliação diagnóstica contribui para melhoria do ensino. Observamos que a maioria dos professores entrevistados também tem visão muito próximas, como se pode observar nas suas transcrições:

Trabalha o conteúdo em tempo preciso e unificando a proposta pedagógica na rede. (Professor PJ 1).  
 Acredito que a avaliação diagnóstica só tem a contribuir para a qualidade de ensino. (Professor PJ 6).  
 Sim, trabalha o conteúdo em tempo preciso e unificando a proposta pedagógica na rede. (Professor PV 2).

A avaliação diagnóstica é compreendida como necessária, a despeito de percepções diferentes, sobre a real eficácia da avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, nos aspectos da detecção da defasagem, do planejamento para intervenções, da unificação do currículo, como para se pensar em estratégia e desempenho do professor no cotidiano da escola. O uso da avaliação diagnóstica de cunho investigativo é explicitado pelo professor PV 3, “é uma forma do professor poder saber se seus alunos aprenderam de forma satisfatória sobre os conteúdos”, explica a professora entrevistada.

O uso da avaliação para fins de investigação e intervenção com mudança nas práticas de ensino notamos no relato do professor PV 8 “uma vez detectado a defasagem podemos traçar novas estratégias de ensino”. Do mesmo modo pelo professor PV 4 “as informações obtidas auxiliam a rede escolar para planejar intervenções para auxiliar o aluno na sua aprendizagem”. Igualmente compreendida, agregando a contribuição do setor pedagógico escolar, presenciamos no relato do professor PV 5

“o professor juntamente com a equipe pedagógica pode traçar, elaborar mecanismo a serem inseridos em cada turma”.

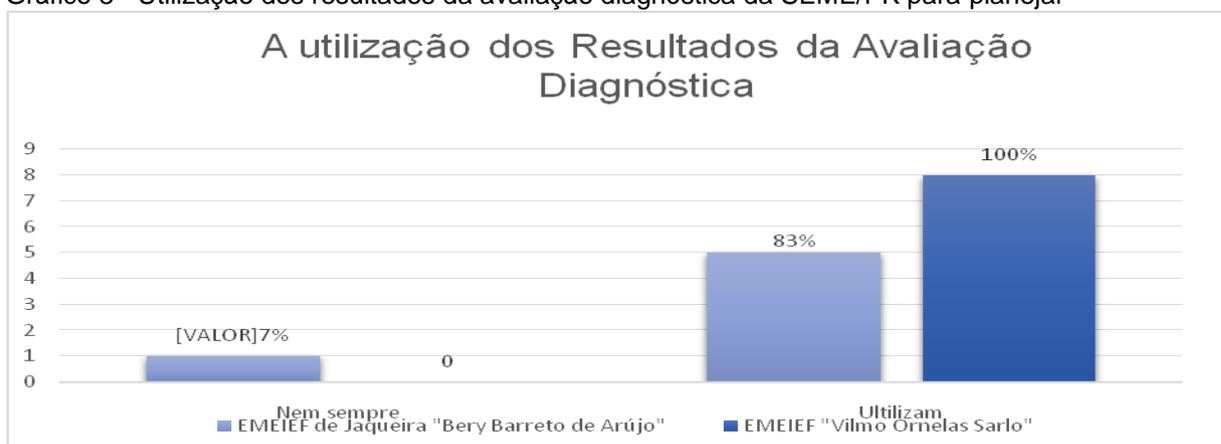
Somamos a ideia de avaliação investigativa com tomada de decisão, como mudança de estratégias com um aluno ou na turma foi presenciado no relato de mais dois professores. O professor PJ 2 “porque torna possível em tempo hábil tomar as intervenções necessárias” e pelo professor PJ 3 “fazendo levantamento na aprendizagem do aluno e inserido novas estratégias de ensino”.

Para fins de cunho mais abrangentes, uma avaliação diagnóstica com ação interventiva desenvolvida pela SEME/PK, constatamos na transcrição do professor PV 7 “Tem proporcionado melhoria em materiais pedagógicos para os alunos, elaboração de estratégias como reforço escolar, formações docentes, unificação do currículo para rede municipal”.

O 2º ponto - Buscou-se a compreensão acerca do uso da avaliação diagnóstica, bem como de sua contribuição na verificação da aprendizagem, como investigação e intervenção. Procurou-se informação sobre a utilização dos resultados da avaliação diagnóstica aplicada pela SEME/PK para planejamento.

No Gráfico 8, na página 109, mostra-se os professores utilização os resultados da avaliação diagnóstica aplicada pela SEME/PK para planejar. Os professores da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” afirmam 100% deles que utilizam a avaliação para planejar novas ações. Na escola EMEIEF de Jaqueira “Berry Barreto de Araújo” 83% dos Professores utilizam a avaliação para investigar e fazer intervenções e 17% Afirma que nem sempre utiliza.

Gráfico 8 - Utilização dos resultados da avaliação diagnóstica da SEME/PK para planejar



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

Ficou evidente que os professores da escola “Vilmo O. Sarlo” utilizam a avaliação diagnóstica tanto para a investigação como para intervenções. De positivo foi contatado que 100% deles utilizam a avaliação para planejar novas ações, como mostra o *Professor PV 2* “observo o desempenho do meu aluno e traçar novas estratégias para ajudá-lo sanar as dúvidas”. De forma muito similar o *Professor PV 7* afirma a utilização planejar “verifico as dificuldades e vou retornando os conteúdos, fazendo um paralelo aquele que está sendo ensinado”.

Na escola “Berry Barreto de Araújo” presenciamos que 83% dos Professores utilizam a avaliação para investigar e fazer intervenções, como coloca o *Professor PJ 3* “sempre fazendo adequações necessárias para melhorar o desempenho da aprendizagem dos alunos”. O *Professor PJ 4* trabalha a avaliação diagnóstica em menor intensidade que os demais companheiros afirmando que usa “mais ou menos, pego alguns pontos positivo e negativos que os alunos tiveram e trabalho”. Compreendemos que o professor usa os termos “pontos positivos e negativos” para expressar as habilidades que os alunos já desenvolveram e as que ainda precisa desenvolver.

Nesse sentido, Hoffmann (2001) esclarece que a avaliação é uma ação contínua, “[...] Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre” (HOFFMANN, 2001, p. 47).

De certa forma, compreendemos que os professores das duas escolas utilizam a avaliação diagnóstica como uma ação contínua, traçando novas estratégias com os que não desenvolveram uma ou outra habilidade e para os que já alcançaram o aprendizado novos estímulo para aquisição de novos saberes. Então, concluímos que a avaliação diagnóstica contribui para organizar e reorganizar novas práticas pedagógicas.

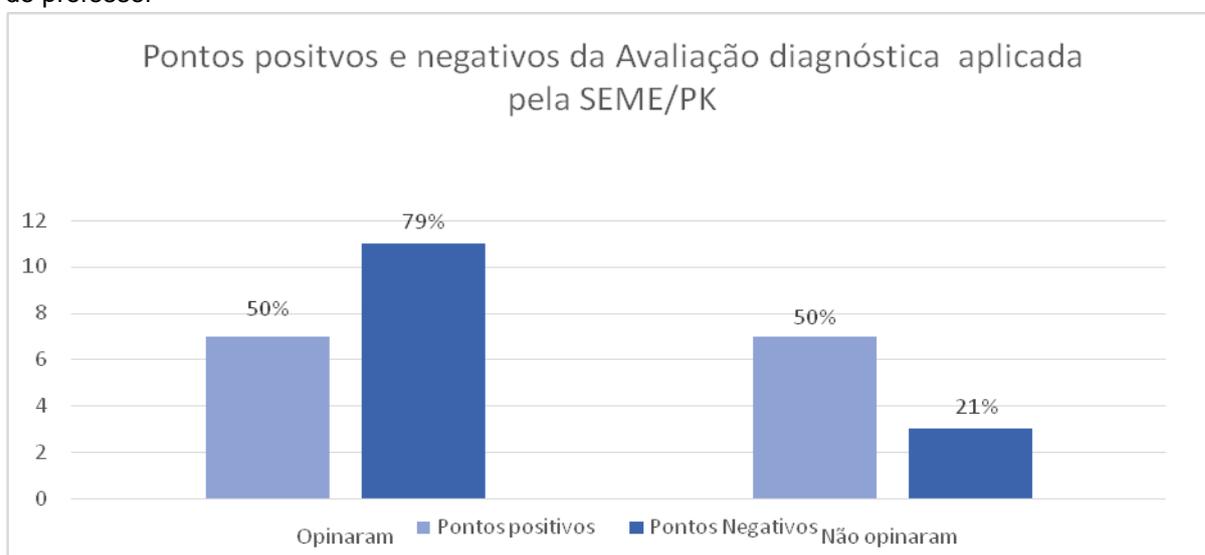
O 3º pontos - Analisamos também as contribuições da avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK, segundo os relatos dos pontos positivos e negativos percebidos pelos professores pesquisados nas duas escolas lócus. Os dados e análise referente a essa questão foram tratados juntos.

Pontos negativos percebemos que 11 dos professores, ou seja, 79% queixam-se que a avaliação diagnóstica necessita de ajustes. Como o tempo de aplicação, tempo para

as intervenções, textos com tamanho adequado a série/turma, discutir os dados levantamentos a ações a serem desenvolvidas e a diminuição do número de avaliações no ano letivo e 3 professores equivalente a 21% não opinaram

Pontos positivos 7 professores igual a 50% se omitiram a opinar nessa questão. E os outros 7 professores igual a 50% opinaram, compreendendo que a avaliação permitiu a unificação dos conteúdos curriculares da rede municipal, auxilia na detecção do nível de conhecimento dos alunos e planejamento das intervenções.

Gráfico 9 - Avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK pontos positivos e negativos na percepção do professor



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

A avaliação diagnóstica aplicada pela SEME/PK, na visão dos professores tem pontos positivos e negativos. No entanto, pedimos aos professores para elencarem os pontos positivos e negativos das avaliações (simulado municipal). Contudo percebemos que as abordagens negativas foram bem superiores aos pontos positivos, onde 11 professores (79%) queixam-se que a avaliação diagnóstica necessita de ajustes.

Dentre as correções esperadas, está o tempo de aplicação, o prazo para as intervenções, textos com tamanho adequado a série/turma, discutir os dados levantamentos a ações a serem desenvolvidas e a diminuição do número de avaliações no ano letivo. Houve crítica e posicionamento contrário à avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK, na escola "Bery Barreto de Araújo".

Foram feitas observações sobre a grande quantidade de avaliações, referindo se ao tempo de uma avaliação para a próxima ser muito curto, não permitindo ter eficácia todas intervenções, como percebemos no relato dos professores PJ 1 “O tempo de aplicação, o tempo para rever os conteúdos não alcançados pelos alunos é muito curto”. Também foi criticada pelo professor PJ 2 “Há necessidade de mais tempo para que as intervenções sejam aplicadas”. “Tempo de aplicação e o tempo para rever os conteúdos não alcançados pelos alunos fica corrido.”

Do mesmo modo foi criticada na escola “Vilmo O. Sarlo”, dentada na transcrição da fala do professor PV 5 “a quantidade absurda que elas são aplicadas nas escolas”, complementamos com a fala do professor PV 7 “mais tempo para rever os conteúdos não alcançado pelo aluno e acaba sendo atropelado por outra”.

Uma forma resolver o excesso de avaliação, dito pelos professores das duas escolas pesquisadas, foi compreendida no relato do professor PV 6 “seria proveitosa se fosse ministrada em menor número, ou se fosse aplicada três por ano ou cada trimestre”. Uma outra crítica está relacionada a preparação da avaliação diagnóstica, não estando de acordo com a realidade dos alunos, percebida na transcrição do professor PJ 4 “os tamanhos dos textos oferecidos são muitos grandes para o nível da turma”.

Percebe-se a ausência de discussão dos resultados da avaliação diagnóstica pelos pedagogos escolares e pela SEME/PK, citada por dois professores, relacionando que sem esse fundamento a avaliação se torna desnecessária pela inexistência de intervenções externas. Como elucida o professor PJ 6 “a discussão dos resultados não existe, é necessário discutir a partir dos dados levantamentos a ações a serem desenvolvidas, avaliar por avaliar não faz sentido”. Também afirmada pelo Professor PV 8 “não existe uma orientação ou fiscalização para melhora o ensino”.

A abordagem crítica do professor PV 4 “analisar a avaliação como única medida para análise” resume-se que a avaliação em forma de simulado é incompleta. Uma avaliação mais complexa pode ser e percebida nas atividades lúdicas, coletivas, individuais, afetivas e criativas do cotidiano escolar. Valida observação do professor somada a percepção de Vasconcellos (2005, p. 69) o papel da escola é buscar a formar cidadão pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico, onde desde de cedo o aluno precisa ser orientados para dar um sentido ao estudo, visando colocar a construção de um mundo melhor, mais justo e solidário.

Constatou-se que a avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK tem o caráter fiscalizador do cumprimento do currículo municipal, percebido como um ponto negativo pelo professor PJ 6 “os simulados é uma estratégia viável para acompanhar o trabalho do professor e o desenvolvimento da turma. O que é inviável, ou desnecessário”. Acrescentou a crítica a valorização de todos alunos destaque por turma e escola, como um incentivo aos estudos, “alunos e escolas que se destacam, merecem reconhecimento igualitário. Essa questão fica um pouco a desejar” (Professor PJ 6).

Percebeu-se que a maioria dos professores transcreveram nos pontos negativos propondo novas adaptações para as próximas edições das avaliações diagnósticas aplicada pela SEME/PK. Sendo maior reivindicação atribuída a um número menor de avaliações durante o ano letivo permitindo um tempo maior para as intervenções pedagógicas.

Os pontos positivos referentes a avaliação diagnóstica aplicada pela SEME/PK, no entanto 7 professores (50%) se omitiram a opinar nessa questão. Dessa forma 7 professores (50%) opinaram, compreendendo que a avaliação permiti a unificação dos conteúdos curriculares da rede municipal, auxilia na detecção do nível de conhecimento dos alunos e planejamento das intervenções. As abordagens dos professores:

- Permite a unificação dos conteúdos na rede e maior empenho por parte de todos envolvidos. (Professor PJ 1).
- Auxiliar o professor a realizar as intervenções necessárias. (Professor PJ 2).
- Mostra o nível do aprendizado aluno. (Professor PV 1).
- Observo a unificação dos conteúdos curriculares. (Professor PV 2).
- Auxilia o professor no nível de conhecimento do aluno. (Professor PV 4).
- Serve como *feedback* para saber o nível de cada aluno. (Professor PV 7).
- Por avaliar de forma geral. (Professor PV 8).

De acordo com a colocação dos pontos da avaliação diagnóstica na abordagem dos professores, infere-se que existe uma preocupação com aplicação dos conteúdos e cabe ao professor regente e pedagogo buscarem as intervenções necessárias visto que, os alunos que apresentaram dificuldades nem sempre tiveram tempo para as intervenções, devido a ter que aplicar novos conteúdos para o próximo simulado/avaliação. Percebe-se que a SEME/PK como aplicadora da avaliação oferece pouco suporte pedagógico ao professor e o aluno, após o diagnóstico. Foge um pouco das características básicas da avaliação diagnóstica que de acordo com Luckesi (2011) está pautada na intervenção construtiva e criativa.

Assinala-se, por fim, que a avaliação diagnóstica é um instrumento de investigação da SEME/PK, visto que, após aplicação da avaliação não repassa uma análise dos alunos/série para o professor. O professor quando recebe a avaliação corrigida, depois de alguns dias, é que vai fazer o seu diagnóstico como afirma o professor PJ 2, que a avaliação/simulado auxiliar o professor a produzir as intervenções necessárias. É sim, vista como um instrumento de investigação se o professor analisar a avaliação. Mas também não deixa de ser um instrumento de investigação da Secretaria de Educação, na visão do professor PJ 6 que coloca a avaliação como uma estratégia viável para acompanhar o trabalho do professor e o desenvolvimento da turma.

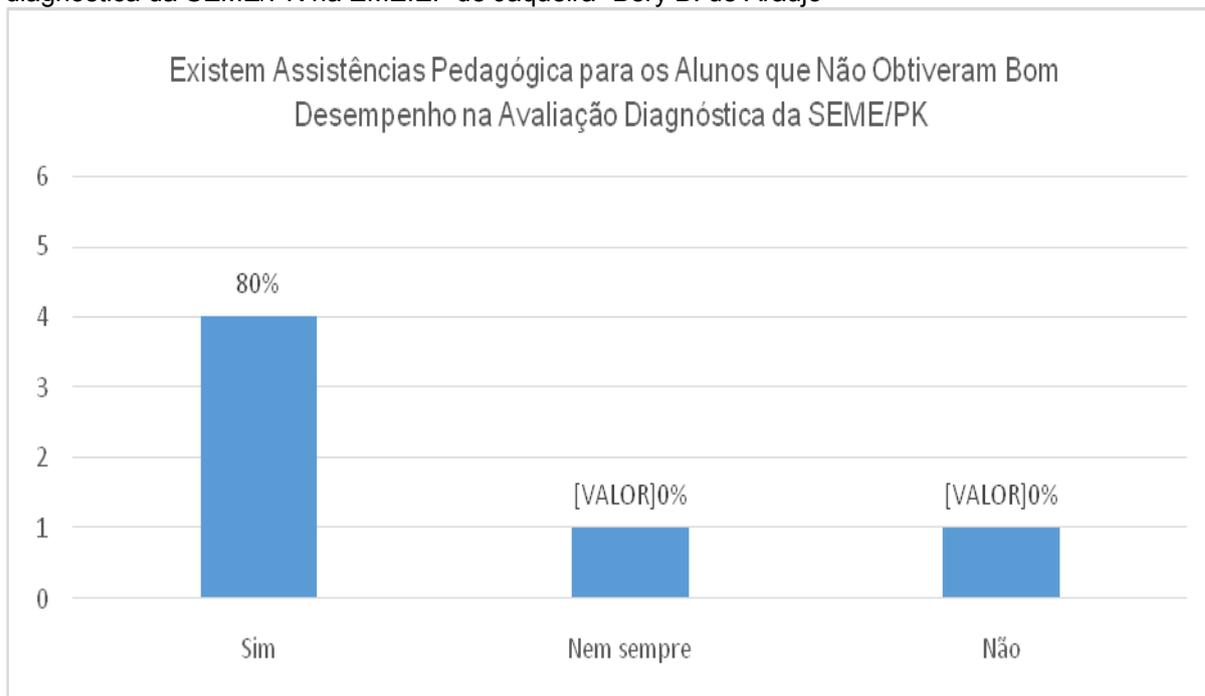
Dessa forma contactou-se que a SEME/PK não orienta os professores ou observa as necessidades dos alunos para melhora o ensino, como coloca o Professor PV 8, nos seus pontos negativos.

O 4º ponto - Na análise das ações desenvolvidas pelos professores, pela escola ou pedido da SEME/PK, como ação pedagógica/interventiva, fruto da investigação após a realização da avaliação diagnóstica (simulado municipal). No questionário, o participante poderia discutir abertamente sobre duas perguntas, a primeira é se recebe assistência pedagógica com os alunos que não obtiveram bom desempenho na avaliação diagnóstica? A segunda é se existem ações pedagógicas na escola com relações aos resultados das avaliações diagnósticas?

Nesse ponto da pesquisa verifica que Luckesi (2011, p. 175), valoriza a avaliação da aprendizagem como investigação e intervenção. O objetivo é que nossos alunos aprendam e por aprender, se desenvolvem através da prática escolar.

Referente a primeira pergunta os professores da EMEIEF de Jaqueira “Bery B. de Araújo”, que compreende o recebimento de assistência pedagógica com os alunos que não obtiveram bom desempenho na avaliação diagnóstica, 80% dos professores afirmaram que sim, 10% nem sempre e 10% não. O sim que representa o auxílio do pedagógico na escola, em que o professor PJ 1 atribui a ajuda para “formular de novas estratégias junto ao pedagogo”. Os professores não justificaram as respostas nem sempre e o não recebimento de assistência pedagógica.

Gráfico 10 - Assistências pedagógica para os alunos que não obtiveram bom desempenho na avaliação diagnóstica da SEME/PK na EMEIEF de Jaqueira “Bery B. de Araújo”



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

Com criticidade compreendemos a assistência pedagógica tanto para as sugestões quanto nas ações intervencionistas, na colocação do professor PJ 6:

Ocorreu a cobrança para avançar alunos com baixo rendimento, mas pouco auxílio por parte do pedagógico. Recebi orientações sobre conversar e incentivar a família a ser mais presente, fazer cadernos de reforço, e buscar ajuda com equipes específicas, como a multidisciplinar. Mas para dar conta das exigências, minha busca e interação foi incessante, ultrapassando a realidade da sala de aula.

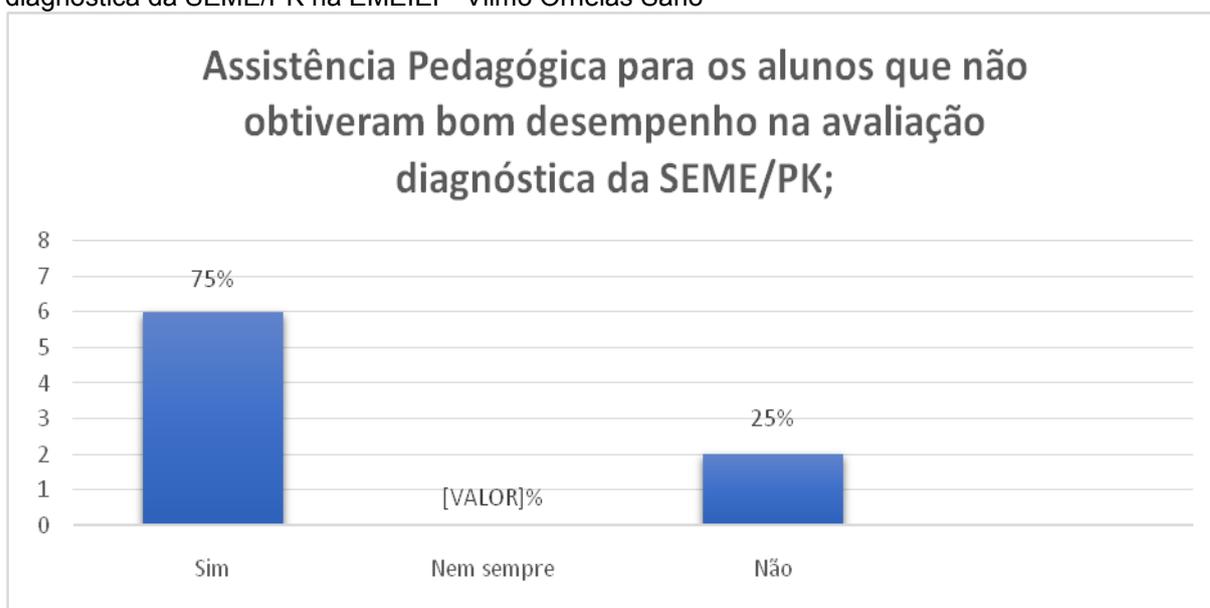
Conforme o exposto, hora nenhuma os professores nesta questão relataram a presença de ações intervencionistas proposta pela SEME/PK.

Os professores da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, na primeira pergunta, não obtivemos respostas muito diferente quanto a compreensão do recebimento de assistência pedagógica com os alunos que não obtiveram bom desempenho na avaliação diagnóstica, 75% dos professores afirmaram que sim e 25% que não recebe assistência pedagógica. O sim que representa o auxílio do pedagógico na escola, em que o professor PV 1 confirma a contribuição “na escola o pedagogo sempre nos ajude com intervenções, troca de experiência”.

O Professor PV 4 afirma que ocorre a ação interventiva em forma de reforço escolar para os alunos com mais dificuldade. Para a aula de reforço precisa se de outro

professor, sala disponível no contra turno, transporte e uma série de outros fatores que envolve escola comunidade. Dessa forma compreendemos o posicionamento da SEME/PK como ação interventiva a parti da avaliação diagnóstica.

Gráfico 11 - Assistências pedagógica para os alunos que não obtiveram bom desempenho na avaliação diagnóstica da SEME/PK na EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

Os professores que se posicionaram sobre há não assistência pedagógica para os alunos que não alcançaram um bom rendimento expressam como quem esperava maior comprometimento tanto da escola como da SEME/PK da seguinte forma *PV 6* “não, deveria ter maior atenção com os alunos de baixo rendimento” e o professor *PV 8* “Não, Assistência não é realizada periodicamente”.

5) Buscamos compreender junto os professores se existem ações pedagógicas na escola com relação aos resultados das avaliações diagnósticas. Essa questão é importante por proporcionar a compreensão do posicionamento tanto da SEME/PK quanto da escola para o tratamento interventivo a partir do diagnóstico.

Constatamos que 83% dos professores da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, julgam ter ações interventivas após resultados das avaliações diagnósticas, como reforço no contra turno para os que apresentaram resultados e certificados negativos os que conseguiram as melhores pontuações. Como afirma o professor *PJ 4* “Sim, os reforços no contra turno para trabalhar as dificuldades”. Verificamos a existência de reforço escolar hipoteticamente pedido pela escola e ofertado pela

SEME/PK e 12%, ou seja, 1 professor afirma que não tem ações interventivas. Afirma o professor *PJ 5* “não posso afirmar que o reforço escolar foi em decorrências os resultados dos simulados”.

Gráfico 12 - Ações pedagógicas na escola com relações aos resultados das avaliações diagnósticas SEME/PK na EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

A resposta do *professor PJ 6*, compreendemos algumas ações interventivas propostas pela escola, “[...] o uso do caderno de reforço e mídias tecnológicas, como o *WhatsApp*, para maior interação e aproximação com os pais e responsáveis. E Entrega de certificados para os alunos com melhor desempenho”.

As ações interventivas proposta pela SEME/PK foram detectadas nos relatos do *professor PJ 1* “as intervenções existem ao decorrer do ano letivos através de intervenções pedagógicas, cursos, etc”. Neste caso quando o professor se refere a curso são capacitação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES.

No entanto, deparamos com uma resposta que pode ser entendida ou não como a denúncia uma ação escolar que não foi tomada democraticamente, onde não ficou claro os critérios para oferecer ao aluno com dificuldades o reforço escolar no contra turno, afirma o professor *PJ 5* “não posso afirmar que o reforço escolar foi em decorrências os resultados dos simulados”. Outra situação relevante foi a denunciada pelo *professor PJ 2* “as ações pedagógicas ficam focadas nas atividades em que os alunos não estão bem”. Compreendemos nesse ponto uma maior preocupação em

ofertar praticas interventivas para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A segunda questão levantada com os professores da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, se existe ações pedagógicas na escola com relações aos resultados das avaliações diagnósticas. Esta questão aberta os professores responderam de forma espontânea. Onde 75% deles delegam que existe intervenção sim, a partir dos resultados da avaliação diagnostica ofertada pela SEME/PK e 2 professores 25% afirma que não existem.

Gráfico 13 - Ações pedagógicas na escola com relações aos resultados das avaliações diagnósticas SEME/PK na EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2020).

O professor *PV 7* afirma a “contribuição da avaliação diagnóstica para adaptação de suas práticas de ensino como o recebimento de suporte externo como o reforço escola, são encaminhadas atividades extras para casa, orientações aos pais, os alunos direcionados a aulas de reforços oferecidas pela SEME/PK e podem contar com o professor auxiliar”. Nesse caso constatamos uma intervenção diferente que é a inclusão do professor auxiliar. Compreendemos nesse ponto que a avaliação diagnóstica significa investigar e, com base nos conhecimentos, foram tomadas decisões de intervenção quando necessário.

O professor *PV 1* relata o reforço escola como uma medida interventiva, “o reforço escolar e atividades diferenciadas de acordo com o desenvolvimento dos alunos”. As

atividades diferenciadas indicam uma sala com diferentes níveis de aprendizagem necessitando de diferentes planos de aula. Indicação do reforço escolar foi reforçada pelo professor *PV 5*, “aulas de reforços com os alunos que não obtiveram um resultado satisfatório”. Dessa forma avaliação diagnóstica, em si, é dinâmica e construtiva, a sua finalidade é oferecer suporte ao professor, tendo em vista uma aprendizagem efetiva do aluno.

Outra forma de uso da avaliação diagnóstica aplicada pela SEME/PK, é a tomada de decisão do professor na elaboração de suas estratégias de ensino frente ao desnivelamento da turma, não ficando acomodado frente aos desafios diários. Professor *PV 4*, “conforme a avaliação individual, montamos estratégias (jogos, recortes, alfabeto móvel) para melhor desenvolvimento do aluno”.

Nessa questão que analisa a inserções de ações pedagógicas a partir da avaliação diagnóstica aplicada pela SEME/PK, dois professores (25%) transcreveram que não existem. O professor *PV 6* “o professor que comentar os resultados e tenta incentivar para melhoria na aprendizagem”. Constatamos que não existe na sua turma intervenções por parte da SEME/PK, sendo o próprio professor junto com o pedagogo da escola buscam diagnosticar o conhecimento e subsidia as decisões. Por outro ponto de vista a turma pode ter um nível de conhecimento considerável que a aprendizagem já está satisfatória, nesse caso fica só para reorientá-la e novos estímulos.

De uma forma crítica sobre as inserções de ações pedagógicas a partir da avaliação diagnóstica aplicada pela SEME/PK, o professor *PV 8* “não da parte da escola, mas em sala de aula, utilizamos recursos como apostilas, recursos pedagógicos para fazer os alunos alcançar os objetivos propostos”. Presenciamos que o professor tece suas práticas educativas utilizando a avaliação diagnóstica e se lamenta a falta de auxílio do pedagogo da escola, trabalhando individualmente.

Enfim, compreendemos que uma avaliação diagnóstica aplicada pela SEME/PK que está a serviço do projeto de ação, como uma análise categórica da aprendizagem dos alunos a fim de diagnosticar impasses e, por conseguinte, propõem o reforço no contra turno para os alunos com dificuldade ou professor auxiliar para a turma. Toda ação é válida, podendo ela se da Secretaria de Educação ou do professor enquanto escola, é necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. No entanto, deve ocorrer com mais agilidade entre as partes que efetua o diagnóstico

a SEME/PK e a escola e a partir dele (o diagnóstico) envolver a comunidade priorizando a qualidade de ensino ofertada ao aluno.

#### 4.5 PRODUTO FINAL – PROPOR À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE KENNEDY UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES.

Referindo-se ao conceito da avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK, em sua ação habitual na EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” e EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”. Entende-se que é algo inovador no município quando usado na sua íntegra, ou seja, sendo interventiva e na busca de nova estratégia construtiva para o aprendizado do aluno. Porém, ainda é instrumento pedagógico que está em fase de adaptação, reestruturação e definição de estratégias, visando ser um instrumento de coleta de dados para o auxiliar uma educação que preze por qualidade. Deste modo, necessita rever valores e características classificatórias ainda impregnadas em sua estrutura e deixando de lado o caráter de avaliação diagnóstica.

Pois avaliação diagnóstica tem sido muito desgastante para os professores devido à grande quantidade de provas, por ser um instrumento observado pelos professores com características fiscalizadora e classificatória, ficando evidente que a preocupação não é só a busca de uma educação de qualidade, deixando para trás o real significado de uma avaliação diagnóstica.

Mesmo os professores defendendo a necessidade da avaliação diagnóstica, discorda com a forma que ela está sendo realizada, dessa de ser um recurso metodológico, dinâmico e significativo. Logo perde a essência do diagnóstico, pois a nota atribuída ao número de acertos, com valor na média trimestral adquire o formato de verificação das aprendizagens excluindo os alunos com dificuldade de aprendizagem e os ditos especiais. Onde não há flexibilidade para atender os alunos/turmas com múltiplas necessidades, defasagem de conteúdo onde o professor não tem como acompanhar o currículo para atender as intervenções necessárias.

Dessa maneira entendemos que a formação continuada se faz significativa para os professores, em geral e, sobretudo, para os que elaboram as avaliações - professores regentes e pedagogos. A premissa é de que, se forem criados mecanismos para se repensar os conceitos da avaliação diagnóstica, as finalidades ensejadas nessa

aferição, como os recursos metodológicos da avaliação, a troca de experiências, a reflexão sobre o tema, sua relevância será percebida e isso vai impactar no entendimento acerca da real importância da avaliação diagnóstica e suas contribuições para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A importância da formação continuada para os professores dar-se-á pela busca constante por novos saberes e aperfeiçoamentos para a sua vida profissional, trazendo para si possibilidade de novas práticas e métodos em busca de uma educação de qualidade para seus alunos, pois quanto mais se estuda, mais se evolui, se aprofunda o diálogo teórico e a mente se expande. Um conhecimento abrangente e uma mente inovadora são atributos esperados de um docente na pós-modernidade.

Portanto com uma formação continuada se adquire e amplia seus conhecimentos levando o professor a refletir suas ações e repensar suas ações e assim fazendo uma autoavaliação sobre si mesmo, ajuda o professor a melhorar suas práticas pedagógicas e com isso apoiar os alunos na construção de conhecimento e garantir um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos.

De forma a formação continuada para professores só tem a contribuir no processo de aprendizagem do aluno, na qual o professor só tem com finalidade de adquirir mais conhecimento auxilia a melhoria de todos os aspectos pedagógicos, sugerindo estratégias com a finalidade de sanar dificuldades e indicando mudanças significativas para toda a comunidade escolar.

A formação continuada para os professores deve ser vista como uma grande aliada dos professores, sendo que contribui para o desenvolvimento constante do trabalho do professor. Já que defende a compreensão de novos processos de aprendizagem e novo significado os métodos pedagógicos.

Enfim, a pesquisadora atua como mediadora e facilitadora do processo avaliativo, ajudando a identificar as possíveis necessidades dos alunos encontradas pelos professores regentes por meio da aplicação e resultados da avaliação diagnóstica ofertada pela Secretaria de Educação do Município de Presidente Kennedy-ES.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber o quanto avaliar é uma tarefa que exige técnica, conhecimento, sinceridade e comprometimento e muita responsabilidade para o professor, pois se torna difícil devido, ser concebida para aprovação ou reprovação, de forma classificatória nas escolas, e mudar essa realidade esbarra na resistência, tanto por parte do professor, quanto por parte da sociedade.

Ficou claro que o quadro de profissionais das duas escolas é experiente e qualificado e que as duas escolas *lócus* da pesquisa estão preparadas para protagonizar uma educação voltada para o desenvolvimento completo do aluno, nas suas singularidades e diversidades. Porém isso não é sinônimo que devem ficar estagnadas, pelo contrário promover de forma dinâmica uma aprendizagem significativa. Para isso, o professor deverá sempre fazer um diagnóstico de suas práticas pedagógicas analisando o passado e presente para que se possa fazer o melhor no futuro. No entanto, compreender que a melhor forma pra isso é se manter em constante aperfeiçoamento.

Constatou-se na transcrição dos professores que a avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK nas escolas pesquisadas ocorre coesa aos quesitos duração, uso dos conteúdos programáticos, nivelamento dos conteúdos, atribuição de nota para a média trimestral, aplicador externo, pouco suporte pedagógico. Ficando a cargo do professor e pedagogo da escola a finalidade de diagnosticar o que o aluno aprende, para tomada de decisões futuras, por não haver uma análise diagnóstica por parte da SEME/PK, que ainda atribui uma nota ao aluno de caráter classificatório. A percepção de elementos característicos de uma avaliação classificatória é nitidamente percebida nas respostas dos professores, apontando para um modelo de a avaliação medidora de conhecimento, como método quantitativo para obtenção de nota e premiação para os melhores.

O ponto positivo da avaliação diagnóstica, a ação dos professores em repensar sobre as práticas pedagógicas dando aos alunos que ainda não desenvolveram as habilidades necessárias, maior atenção e orientação. Essa ação interventiva deve ser estendida a todos os professores através de uma formação continuada. De forma que todos compreendam a importância e o significado da avaliação diagnóstica como ação inovadora no processo de ensino e aprendizagem.

Verificamos junto aos professores os instrumentos pedagógicos utilizados para avaliar a aprendizagem na perspectiva diagnóstica e as compreensões de avaliação diagnóstica. Os instrumentos avaliativos foram diversos somados as avaliações aplicadas pela SEME/PK. Onde constatou a ampla preocupação com a qualidade de ensino nas duas escolas.

Porém ainda há necessidade de entendimento que os instrumentos de avaliação é o primeiro passo para a coleta de dados para planejar ações interventivas e construtivas. O estudo forneceu conhecimentos significativos para se compreender, que em uma perspectiva mais ampla, a avaliação diagnóstica é uma ferramenta necessária para, se bem planejada, contribuir para a ascensão da aprendizagem.

Conhecer as diferentes compreensões de avaliação diagnóstica que os professores concebem nas práticas pedagógicas foi muito relevante para esse estudo, pois se tornam fundamental para auxiliar na análise do posicionamento desses profissionais quanto a avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK. Foi o momento que evidenciamos uma concepção de avaliação diagnóstica muito tímida e resumida. As conclusões que alcançamos a esse respeito, é que apesar de a maioria dos professores evidenciarem ter conhecimento, mesmo que por muitas vezes incompleto, em relação ao conceito ou a prática de uma avaliação diagnóstica, alguns deles demonstrou diversas contradições.

No entanto, precisou unir as concepções apresentadas pelos professores de avaliação diagnóstica para ter um sentido mais amplo. Seria interessante que a SEME/PK e as escolas passassem a incentivar a avaliação diagnóstica e que este tema se tornasse objeto de estudo, por meio de uma formação, a fim de que os professores trocassem experiências e ampliassem conhecimento, porque somente conhecendo o processo é que o docente pode compreender que a aplicação da avaliação diagnóstica é inerente a esse contexto de busca de maior qualidade na aprendizagem, corroborando para um acompanhamento mais sistemático do aprendizado.

Tal investida, em comprometimento com uma ação interventiva, que venha a proporcionar situações, ao discente, de construção de novos conhecimentos. É necessário a formação para os professores envolvidos, cujos objetivos almejados envolvam o comprometimento de todos na análise de ações pedagógicas, concorrendo para uma assistência imprescindível aos alunos.

Para identificarmos as contribuições da avaliação diagnóstica ofertada pela SEME/PK, para a melhoria da qualidade do ensino no município, verificamos com os professores como ocorrem suas ações pedagógicas, as atuações interventivas assistidas pela SEME/PK. No primeiro ponto detectamos que todos professores julgam usar a avaliação diagnóstica para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, para detectar a defasagem, para planejar ações interventivas. Compreendemos também, que colabora para Secretaria de Educação analisar a prática do professor no cotidiano da escola. Evidenciamos entre os professores alguns pontos críticos quanto aos objetivos da avaliação. Embora a maioria dos participantes da pesquisa concorde com a avaliação diagnóstica, ficou evidente que discordam quanto à forma como está sendo aplicada e assistida pela Secretaria de Educação.

Dessa forma, consideramos que todo o processo que envolve o programa de Avaliação Diagnóstica da SEME/PK apresenta vários fatores que não colaboram no cumprimento dos objetivos dessas avaliações, de modo a que sejam alcançados plenamente. Os pontos que são maximizados como essenciais estão relacionados a grande quantidade de avaliações, à falta de suporte pedagógico, pouco tempo para as ações interventivas e a ideia de fiscalização quanto ao cumprimento do currículo a qualquer custo.

Por fim, verificamos as ações interventivas assistidas pela SEME/PK. Percebeu-se que está a serviço do projeto de ação, onde se propõem o reforço no contraturno para os alunos com dificuldade e professor auxiliar para superar o desnivelamento das turmas. Entretanto, essas ações ainda são insatisfatórias e a avaliação diagnóstica virá a somar, sendo um recurso metodológico que vai munir o professor para ofertar um ensino significativo e de qualidade.

A avaliação diagnóstica é um desafio que exige mudanças de paradigmas por parte do professor. As transformações solicitam muito estudo, reflexão e ação. Por isso, exigem do professor a busca pela inovação, e uma mudança na postura do docente, tanto em relação à avaliação diagnóstica, na sua integralidade, à educação e à comunidade local. Compreendendo por fim que o ato de avaliar é dinâmico, e está em constante transformação. Sendo assim é preponderante que o professor busque também se reinventar em consonância com os avanços no campo da educação, aprimorando suas práticas a cada avaliação, no intuito de buscar sua excelência como docente, cuja culminância se dá na efetivação da aprendizagem pelo discente.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. H. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: INEP, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BLASIS, E.; FALSARELLA, A. M.; ALAVARSE, O. M. **Avaliação e Aprendizagem**. Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A. C.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de instituição do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, 1999.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Decreto nº. 19.890/31. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, 4 de maio de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-198504631>. Acesso em: 12 set. 2019.

CANEN, A. Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. **Educação Brasileira**, v. 27, n. 54, p. 95-114, 2005.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009.

CAVALVANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 1-7, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=102-469>. Acesso em: 1 abr. 2019.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FIORENTINI, Dario. Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil – Saeb. **Ensaio**, Fundação Cesgranrio, v. 8, n. 29, p. 409-439, 2000.

FRANCO, C. O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica): potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 127-133, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, 2007.

FREITAS, L. C. de. Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed., 1999.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HAYDT, R. C. C. **Processo de Avaliação**. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da Pré escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da Pré escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação, Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista, 12. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 2014.

HOFFMANN, J. **Contos e contrapontos: do pensar e agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IBGE. **Presidente Kennedy/ES**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/panorama>. Acesso em: 2019.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas>. Acesso em: 15 jul. 2019.

INEP. **Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017**. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, e dá outras providências. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/legislacao/2017/Portariaenem.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

INSTITUTO DE APOIO À PESQUISA E AO DESENVOLVIMENTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Dados municipais: Presidente Kennedy (versão preliminar)**. Vitória, 1999. 31 p. Disponível em: [http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120828\\_reglitoralsul.pdf](http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120828_reglitoralsul.pdf). Acesso em: 24 mar. 2020

INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA, E EXTENSÃO RURAL. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural PROATER 2011-2013**. Vitória, ES: 2011. Disponível em: [https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Caparao/Presidente\\_Kennedy.pdf](https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Caparao/Presidente_Kennedy.pdf). Acesso em: 3 nov. 2019.

KITZINGER, J. Grupos focais com usuários e prestadores de cuidados de saúde. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, L; AFONSO, A. J. **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto, PT: Afrontamento, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MEC. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: <http://www.normasbrasil.com.br/norma/html>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MEDEIROS, D. S. M. *et al.* **A avaliação diagnóstica da Secretaria da Educação do Estado de Goiás: das intenções às ações**. 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4229>. Acesso: 18 abr. 2020.

MEDEIROS, R. N. **Professores-profissionais e profissionais-professores a construção de um professor**. [S.l.: s.n.], 2015.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. *et. al.* Qualitativo-quantitativo oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 2003.

MORGAN, D. L. **Grupo focal como pesquisa qualitativa**. London: Sage, 1997.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2009.

PORTÁSIO, R. M; GODOY, A. C. S. **A importância do processo de avaliação na prática pedagógica**. 2007. Disponível em: <http://www.sare.anhanguera.com/index.article/download/208/206>. Acesso em: 2 maio 2019.

PRESIDENTE KENNEDY. **Lei n. 1.303, de 10 de março de 2017**. Disponível em: <http://legislacaocompilada.com.br/kennedy/Arquivo/Documents/legislacao/html/L13032017.html>. Acesso em: 8 abri. 2020

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo. Atlas, 2009.

SANT'ANNA, I. M. **Por que Avaliar? Como Avaliar?: Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANT'ANNA, I. M. **Por que Avaliar? Como Avaliar?: Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SIBILA, M. C. C. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepção de professor**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, M. A. Do Projeto político do Banco Mundial ao Projeto Político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, v. 3, n. 61, p. 283-301, 2003.

SOUSA, S. M. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação Social**, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

SOUZA, C. P. **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas SP. Papyrus, 2005

TEIXEIRA, C. M. F. **Inovar é preciso: concepções de inovação em Educação**. 2011. Dissertação (Educação) - Mestranda, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010. Disponível em: [https://fntinovacaoeducacional.webnode.com/\\_files/200000010e789de885c/Artigo%20002.pdf](https://fntinovacaoeducacional.webnode.com/_files/200000010e789de885c/Artigo%20002.pdf). Acesso em: 3 abri. 2020.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. AATR-BA. 2002.

TOSTA, K. S. **Análise da qualidade do IDEB como índice de desenvolvimento da educação básica: um estudo de caso no município de Campos dos Goytacazes/RJ**. 2015, 94 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais), Programa de Pós-Graduações em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte, Campos dos Goytacazes, RJ, 2015.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Candelária, RS: Globo, 1979.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças: por uma práxis transformadora. 7. ed. São Paulo. Libertad. 2005

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente. Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, 1998.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M; GATTI, B. A. Avaliação do Rendimento de alunos das 2<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries de Escolas Oficiais do Estado do Paraná. **Educação e Seleção**, n. 18, p. 5-62, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre. Artemed, 1998.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Questionários para os professores

### PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA:

#### CHEILA DOS SANTOS MARVILA

1. Qual é sua formação? Fez alguma especialização, pós-graduação, mestrado, doutorado, ... Qual área?

---

---

2. Há quanto tempo leciona?

---

3. Qual(quais) instrumento(s) avaliativos(s) você utiliza em sala de aula?

---

---

---

4. Qual a sua compreensão sobre avaliação diagnóstica?

---

---

---

5. Você utiliza a avaliação diagnóstica? De que maneira?

---

---

---

6. Descreva como ocorre a aplicação da avaliação diagnóstica ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES na sua turma?

---

---

---

---

---

---

---

7. A avaliação diagnóstica oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SIMULADO) está de acordo com os conteúdos programáticos do trimestre?

---

---

---

8. Sobre a avaliação diagnóstica oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, existe algum ponto positivo ou negativo que seja interessante discutir? Qual(uais)?

---

---

---

9. A avaliação diagnóstica ofertada pela Secretaria Municipal de Educação tem contribuído para melhoria da qualidade do ensino? De que maneira?

---

---

---

10. Recebe assistência pedagógica para atender os alunos que não obtiveram bom desempenho na avaliação diagnóstica?

---

---

---

11. Você utiliza o resultado da avaliação diagnóstica, aplicada pela Secretaria Municipal de Educação para planejar?

---

---

---

12. Existem ações pedagógicas na escola com relações aos resultados das avaliações diagnósticas? Quais?

---

---

---

---

## **APÊNDICE B – Formação continuada**

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E  
EDUCAÇÃO**

**CHEILA DOS SANTOS MARVILA**

**PRODUTO FINAL: FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES  
ELABORADORES DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

**SÃO MATEUS - ES  
2020**

## SUMÁRIO

|                                     |           |
|-------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>           | <b>2</b>  |
| <b>2. JUSTIFICATIVA.....</b>        | <b>3</b>  |
| <b>3. PROBLEMA.....</b>             | <b>4</b>  |
| <b>4. OBJETIVOS.....</b>            | <b>4</b>  |
| 4.1. OBJETIVO GERAL.....            | 4         |
| 4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....     | 4         |
| <b>5. REFERÊNCIAL TEÓRICO.....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>6. METODOLOGIA.....</b>          | <b>6</b>  |
| 6.1. PÚBLICO ALVO.....              | 9         |
| <b>7. RESULTADOS ESPERADOS.....</b> | <b>9</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>             | <b>10</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Para enriquecimento da prática pedagógica e no intuito de alcançar os objetivos e as questões propostas para esse estudo, optou-se como produto final propor à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES, uma formação continuada dedicada aos professores elaboradores das avaliações, professores regentes e pedagogos com foco na avaliação diagnóstica como instrumento de aprendizagem para o ensino fundamental.

Dessa forma a pesquisadora atua como mediadora e facilitadora do processo avaliativo ajudando a identificar as possíveis necessidades dos alunos encontradas pelos professores regentes através da aplicação e resultados da avaliação diagnóstica ofertada pela Secretaria de Educação do Município de Presidente Kennedy-ES.

Há que ser destacado ainda o fato de que a ideia de se deixar como produto o desenvolvimento dessa formação continuada se deu em grande parte após a percepção da autora, ao longo da sua experiência como professora regente, acerca da importância da contribuição de uma avaliação diagnóstica nas séries iniciais do ensino fundamental diante das informações encontradas nos seus resultados sobre o que os alunos trazem de conhecimento, permitindo ao professor identificar o início da intervenção e contribuir positivamente no processo de aprendizagem dos alunos.

A formação continuada se pautará no levantamento bibliográfico para defender a relevância da avaliação como instrumento reflexivo e transformador da realidade no momento em que permite o acompanhamento de todos os passos do educando no seu percurso na construção do conhecimento. Assim, traz à luz da discussão junto aos professores das séries iniciais da EMEIEF de Jaqueira Bery Barreto de Araújo a importância da avaliação diagnóstica como instrumento do processo de ensino e aprendizagem e sua contribuição para a alfabetização dos alunos do ensino fundamental das séries iniciais.

Sendo um quadro que já acontece há anos, e aproveitando o ensejo de estar cursando o Mestrado, foi visto como oportuno o momento de produzir essa qualificação como forma de se discutir a importância da avaliação diagnóstica como instrumento do processo de ensino-aprendizagem devido aos dados por ela obtidos serem

posteriormente utilizados para otimizar a prática de ensino, por meio da detecção dos pontos fortes e fracos do aluno, possibilitando a melhora da prática educativa.

## **2 JUSTIFICATIVA**

A fase exploratória que a formação continuada proporciona é onde se determina o campo de investigação para favorecer o contato direto com o campo em que será desenvolvida, nesse caso específico, voltada para alguns professores da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy-ES, mais especificamente o Ensino Fundamental, séries iniciais.

Em relação ao problema levantado nesta formação que deve, segundo Gil (2017) ser definido com precisão, vem-se aqui argumentar: qual a contribuição da avaliação diagnóstica (Simulado Municipal), realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES, no processo de alfabetização de alunos nas turmas de Ensino Fundamental séries iniciais, nas EMEIEF “Bery Barreto de Araújo” e EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”.

A pesquisa realizada, de cunho descritivo, possui como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2017).

[...] algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas, a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias (GIL, 2017; p.52).

Os mais de 12 anos atuando na rede municipal de Presidente Kennedy me possibilitaram perceber a necessidade de se desenvolver um estudo que tivesse como foco o processo de avaliação diagnóstica uma vez que parto do ponto de que ela possibilita ao professor a obtenção de dados para o delineamento das metodologias de ensino e aprendizagem que tem como objetivo otimizar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas séries iniciais.

Assim, o produto final se justifica ao contribuir com a Secretaria Municipal de Educação (SEME), no intuito de assegurar uma formação continuada a ser desenvolvida para os professores municipais do Ensino Fundamental, das séries iniciais, tendo como objetivo discutir a importância da avaliação diagnóstica como instrumento do processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando a obtenção de dados, os quais evidenciem pontos importantes a serem melhorados na prática educativa.

### **3 PROBLEMA**

Como a avaliação diagnóstica proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES pode contribuir para o do processo de alfabetização de alunos do Ensino Fundamental séries iniciais?

### **4 OBJETIVOS**

#### **4.1 OBJETIVO GERAL**

Capacitar os professores para desenvolverem uma prática de ensino significativa, de modo a compreenderem a avaliação diagnóstica proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES e seu desenvolvimento dentro do processo de alfabetização de alunos do Ensino Fundamental séries iniciais.

#### **4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Verificar a importância avaliação diagnóstica e suas contribuições para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
- Propor novos saberes e possibilidades de novas práticas e métodos para aplicação em sala de aula.
- Refletir sobre as ações docentes, oportunizando o processo de auto avaliação, para melhoria das práticas pedagógicas, garantindo um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos.

- Buscar a melhoria no processo de avaliação diagnóstica promovido pela rede municipal de Presidente Kennedy-ES.

Nesse sentido, avaliação diagnóstica é essencial para o trabalho do professor, visto que, sem ela não é possível saber o nível de aprendizagem do aluno, pois todos os critérios de avaliação principiam na diagnóstica, tornando-a primordial em todas as etapas do processo educativo. Visto que, mediante a utilização desse instrumento será possível se acessar estratégias diversificadas, que possibilitem a identificação do ponto de partida e onde se quer chegar ao longo do processo, em todas as etapas da educação básica.

## **5 REVISÃO TEÓRICA**

Para elaboração da avaliação diagnóstica no entendimento pedagógico, é preciso buscar a articular a assimilação de conhecimentos e habilidades para a concepção de um sujeito crítico, já que a avaliação deve ser instrumento para auxiliar na aprendizagem e não uma ferramenta de punição, restrita a aprovação ou reprovação. Assim, o processo avaliativo requer a construção de possibilidades de aprendizagens (LUCKESI, 2011).

A avaliação é parte de um processo e um instrumento, que ajuda a escola a acompanhar o desempenho dos alunos e assim, evitar prováveis erros e corrigir algumas tomadas de decisões. Sendo assim importante a realização de um diagnóstico no início do ano, no meio e no final ano letivo, pois isso irá fornecer dados para que o professor tenha conhecimento sobre o nível de conhecimento do aluno e possa, através desses, planejar melhor sua prática, dando ênfase aos conteúdos mais deficitários (SANT'ANNA, 2013).

Embora a avaliação diagnóstica seja amplamente usada na psicologia clínica e na medicina, ela tem recebido pouca atenção na educação onde o maior foco tem sido os testes de proficiência e desempenho. Em sua essência, a avaliação diagnóstica na educação tem como objetivo determinar os pontos fortes e as áreas de melhoria de um aluno nas habilidades e processos visados na instrução e usar essas informações para melhorar subsequentemente o aprendizado do aluno e orientar outras instruções (ALDERSON, 2005).

Quando questionamos porque a formação de professores a visão de Rojo (2009) é clara ao afirmar que o debate sobre essa formação ganhou importância especial pela qualidade dos professores ser identificada como decisiva para os resultados dos alunos. Agora, reconhece-se que os professores são a variável da escola que mais influência os resultados dos alunos e reformas educacionais que não levam em conta a formação de professores estão condenadas à ineficiência.

Oliveira (2013) explica que a formação de professores é importante devido ao impacto na qualidade dos professores. Ensinar é um trabalho intelectual complexo e exigente, que não pode ser realizado sem a preparação adequada. Logo, a formação de professores não apenas garante que os docentes sejam - e permaneçam competentes, mas também permite garantir que eles permaneçam motivados ao longo do tempo.

Barbosa & Souza (2004) destacam que a forma mais eficaz de aumentar a qualidade educacional é modificar a formação e o recrutamento inicial de professores, bem como desenvolver os meios para treinar professores que já estão em serviço. De fato, afirmam os autores, a formação de professores tem um impacto significativo nos comportamentos e habilidades de ensino dos professores e nos resultados dos alunos.

## **6 METODOLOGIA**

O local de implementação da formação continuada ficará a critério da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES, que fará como melhor lhe aprouver, seguindo apenas as instruções que serão indicadas por esse estudo, como, por exemplo, utilizá-la em dois ou três dias pelo menos de forma a aproveitar melhor essa experiência e ainda desenvolver melhores técnicas de ensino e aquisição de conhecimento pedagógico através da experiência prática na escola.

As avaliações iniciais podem ser usadas para ajudar o professor a descobrir sobre seus alunos como indivíduos e a identificar aspectos particulares que, de outra forma, poderiam passar despercebidos. Dessa forma, acaba sendo melhor fazer isso já nas séries iniciais o que lhe possibilitará tempo para lidar com quaisquer problemas que possam surgir ou guiar os alunos para um programa diferente e mais apropriado, se necessário.

Pesquisas apontam para a formação dos professores, como fator primordial para a efetivação da importância da avaliação diagnóstica, uma vez que não é raro ouvir muitos docentes afirmarem desconhecer os preceitos teórico-metodológicos e legais que ela possui. Assim acabam ignorando o fato de que ela pode ajudar a descobrir as expectativas e motivações do aluno e identificar qualquer necessidade de suporte adicional específico que for preciso.

Dessa forma, a ideia de se deixar como produto o desenvolvimento dessa formação continuada se deu em grande parte após a visão dessa autora de que as avaliações diagnósticas podem ser usadas para avaliar as habilidades, conhecimentos, pontos fortes e áreas de desenvolvimento de um aluno em uma área específica.

Os resultados fornecidos por ela poderão dar uma indicação completa não apenas do nível em que o aluno precisa ser trabalhado no assunto, mas também em quais aspectos específicos eles precisam melhorar. Com isso, o Quadro 1, na página 8, descreve as sugestões de datas, os objetivos das reuniões, participantes envolvidos e encaminhamento da pauta, para organização da formação continuada, junto a Secretaria Municipal de Educação.

Além disso, os testes de diagnóstico devem permitir uma análise detalhada e um relatório das respostas às tarefas de maneira a fornecer um *feedback* detalhado sobre quais medidas podem ser tomadas, daí a importância dos resultados e devolutivas dos testes serem fornecidos o mais rápido possível após a aferição. Diante disso, segue o Quadro 2, na página 8, que apresenta os objetivos, conteúdo e módulos para execução da formação continuada.

Quadro 1 - Apresentação da proposta de formação continuada a representantes da Seme

| <b>Data</b>            | <b>Objetivos da reunião</b>  | <b>Participantes</b>   | <b>Encaminhamentos</b>  |
|------------------------|--|--|---|
| <b>17/06<br/>/2020</b> | Apresentar a um representante da Secretaria Municipal de Educação (SEME) o projeto da formação continuada para definir os próximos passos da articulação do evento | -Representante da SEME<br>-Autor do projeto<br>-Representante da escola (Diretor ou Coordenador) | -Revisão do orçamento para compor previsão orçamentária de 2020.<br>-Apresentação da proposta<br>-Providenciar uma portaria nomeando uma comissão definitiva.   |
| <b>24/06<br/>/2020</b> | Apresentar proposta de formação dos professores sobre Avaliação Diagnóstica e acolher críticas e sugestões à proposta  | -Dois representantes da SEME<br>-Pedagoga da escola  | -Necessidade de se estabelecer uma aproximação entre a SEME e a escola, no processo de formação continuada.<br>-Refletir sobre como garantir que o profissional que faça o curso dê retorno ao município. |

|                |  |  |   |
|----------------|--|--|---|
| 01/07<br>/2020 | Apresentar proposta de formação para os professores interessados, de forma a acolher críticas e sugestões e buscar legitimidade no processo junto à SEME | -Dois representantes da SEME<br>-Corpo docente da escola | -Sugestões sobre objetivo geral, aspecto operacional, obrigatoriedade ou não da formação e conteúdo e comissão de acompanhamento da formação. |
|----------------|--|--|---|

Quadro 2 - Formação continuada sobre avaliação diagnóstica para professores do Ensino Fundamental, Séries Iniciais

| Objetivos  | Conteúdo  | Módulos  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o processo histórico da avaliação;</li> <li>• Reconhecer a importância do papel do educador frente ao uso da avaliação diagnóstica;</li> <li>• Compreender a importância da avaliação diagnóstica no reconhecimento das habilidades dos alunos;</li> <li>• Compreender a importância das informações obtidas nos resultados das avaliações diagnósticas no planejamento e posterior atendimento às necessidades individuais dos alunos;</li> <li>• Entender a importância da avaliação diagnóstica na organização, treinamento e suporte adicionais, se necessário for, para atendimento das necessidades detectadas dos alunos;</li> <li>• Entender como a avaliação diagnóstica permite aos alunos demonstrar seu nível atual de habilidades, conhecimentos e compreensão, garantindo-lhes acesso ao suporte apropriado.</li> <li>• Identificar lacunas em habilidades, conhecimento e entendimento para serem trabalhadas.</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Panorama da Profissão Docente</li> <li>2. Histórico da Avaliação</li> <li>3. Legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à avaliação</li> <li>4. Avaliação como ferramenta para um diagnóstico educacional</li> <li>5. O uso da avaliação como plano de ação e treinamento para a análise individual dos alunos.</li> <li>6. Instruções Metodológicas para Elaboração de avaliações Diagnósticas</li> <li>7. Recursos de avaliação inicial.</li> <li>8. Recursos de avaliação diagnóstica</li> </ol> | <p><b>Módulo 1:</b> A avaliação diagnóstica permitindo ao professor desenvolver os pontos fracos e fortes dos alunos (Módulo de 10h presenciais e 10h não presenciais).</p> <p><b>Módulo 2:</b> A avaliação diagnóstica possibilitando ao professor apontar ao final do ano o desenvolvimento dos conhecimentos dos seus alunos (Módulo de 10h presenciais e 10h não presenciais).</p> <p><b>Módulo 3:</b> Legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais (Módulo de 10h presenciais e 10h não presenciais).</p> <p><b>Módulo 4:</b> A avaliação diagnóstica como <i>feedback</i> dos alunos com informações sobre seu desempenho (Módulo de 10h presenciais e 10h não presenciais).</p> <p><b>Módulo 5:</b> Avaliação e desenvolvimento dos alunos: O que o aluno sabe e não sabe? Como ele pode melhorar? (Módulo de 10h presenciais e 10h não presenciais).</p> <p><b>Módulo 6:</b> Avaliação diagnóstica como interlocutor entre o professor e as habilidades e pontos fracos do aluno (Módulo de 10h presenciais e 10h não presenciais).</p> <p><b>Módulo 7:</b> Avaliação diagnóstica: valiosa tanto para os alunos quanto para os professores. (Módulo com duração prevista de 10h presenciais e 10h não presenciais).</p> <p><b>Módulo 8:</b> Avaliação do trabalho (Módulo de 10h presenciais e 10h não presenciais).</p> |

## 6.1 PÚBLICO ALVO

Pedagogos e Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Presidente Kennedy-ES.

## 7 RESULTADOS ESPERADOS

Com o desenvolvimento da formação para professores e pedagogos das escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Kennedy-ES, espera-se alcançar os seguintes resultados:

- Criação de mecanismos para repensar os conceitos de avaliação de diagnóstica, as finalidades da avaliação diagnóstica, recursos metodológicos da avaliação diagnóstica.
- Entendimento da importância do diálogo e troca experiências para avaliação diagnóstica e suas contribuições para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
- Assimilação de novos saberes e os aperfeiçoamentos para a vida profissional dos educadores envolvidos na formação, com possibilidades de novas práticas e métodos para aplicação em sala de aula.
- Reflexão sobre as ações docentes através da auto avaliação, para melhorar as práticas pedagógicas e com isso apoiar os alunos na construção de conhecimento, no sentido de garantir cada vez mais um ensino de qualidade aos alunos.
- Melhoria no processo de avaliação diagnóstica promovido pela rede municipal de Presidente Kennedy-ES.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. **Diagnosticando a proficiência em língua estrangeira: a interface entre aprendizagem e avaliação**. London: Continuum. 2005.

BARBOSA, G. A. S; SOUZA, R. J. **A sequência didática na formação continuada de alfabetizadores**. UNESP - FCT/ Presidente Prudente, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2013.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos: Escola e inclusão Social**. São Paulo: Parábola. 2009.

SANT'ANNA, I, M. **Por que Avaliar? Como Avaliar?: Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A – E-mail de Cheila para CONEP**

**De:** Cheila Marvila

**Enviado:** segunda-feira, 30 de março de 2020 23:24

**Para:** conep@saude.gov.br <conep@saude.gov.br>

**Assunto:** Mudança de metodologia .

Boa noite, meu nome é Cheila dos Santos Marvila, portadora do CPF: 109.235.817-07 me submeti o CEP.

Fui aprovada, mas devido a suspensão da aulas nas escolas por causa da pandemia covid-19 e sem previsão de voltar as aulas nesse mês de abril, não tenho possibilidade de desenvolver um grupo focal como está escrito na minha metodologia. Sendo que eu só tenho até o final do mês de abril para eu defender a minha pesquisa.

Gostaria de saber se posso fazer alterações na minha metodologia, trocando por questionário?

Se tenho que submete novamente o CEP?

O que devo fazer ? Quais são as orientações?

Desde já agradeço a compreensão.

**ANEXO B – E-mail da CONEP para Cheila**

CONEP - COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA <conep@saude.gov.br>  
Ter, 31/03/2020 19:31  
Para : Cheila Marvila

Prezada,

O procedimento é a submissão de emenda com a mudança da metodologia da pesquisa para apreciação do Sistema CEP/Conep.

Atenciosamente,

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/CNS/MS  
Tel.: (61) 3315-5877  
Fax.: (61) 3315-5878

- Para suas respostas utilize sempre o endereço de correio [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br). Nunca responda para o correio [conep.respostas@saude.gov.br](mailto:conep.respostas@saude.gov.br), pois suas mensagens serão redirecionadas e excluídas.

**De:** Cheila Marvila [CheilaMarvila@hotmail.com]

**Enviado:** segunda-feira, 30 de março de 2020 19:16

**Para:** CONEP - COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

**Assunto:** Mudança de metodologia

Boa noite, meu nome é Cheila dos Santos Marvila, portadora do CPF: 109.235.817-07 me submeti o CEP e foi aprovada, porém devido à suspensão da aulas nas escolas não vou ter como desenvolver um grupo focal como está na minha metodologia.

Posso fazer alterações na minha metodologia trocando por questionário?

O que devo fazer? Tem que submeter novamente o CEP?

Aguardo orientações.

Esta mensagem pode conter informação confidencial e/ou privilegiada. Se você não for o destinatário ou a pessoa autorizada a receber esta mensagem, não pode usar, copiar ou divulgar as informações nela contidas ou tomar qualquer ação baseada nessas informações. Se você recebeu esta mensagem por engano, por favor avise imediatamente o remetente, respondendo o e-mail e em seguida apague-o.

**ANEXO C – E-mail da CONEP para Cheila**

CONEP - COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

<conep@saude.gov.br>

Qui, 02/04/2020 08:52

Para: Cheila Marvila

Prezada,

Você deverá submeter a Plataforma Brasil, os documentos que alteram seu protocolo de pesquisa, com justificativa para alteração e as modificações em destaque.

Atenciosamente,

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/CNS/MS

Tel.: (61) 3315-5877

Fax.: (61) 3315-5878

- Para suas respostas utilize sempre o endereço de correio [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br). Nunca responda para o correio [conep.respostas@saude.gov.br](mailto:conep.respostas@saude.gov.br), pois suas mensagens serão redirecionadas e excluídas.

**De:** Cheila Marvila [CheilaMarvila@hotmail.com]

**Enviado:** quarta-feira, 1 de abril de 2020 23:56

**Para:** CONEP - COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

**Assunto:** Submissão de emenda da metodologia

Gostaria de como fazer o procedimento para submissão da emenda da metodologia.

Desde já agradeço imensamente a compreensão pois estou desesperada.

Esta mensagem pode conter informação confidencial e/ou privilegiada. Se você não for o destinatário ou a pessoa autorizada a receber esta mensagem, não pode usar, copiar ou divulgar as informações nela contidas ou tomar qualquer ação baseada nessas informações. Se você recebeu esta mensagem por engano, por favor avise imediatamente o remetente, respondendo o e-mail e em seguida apague-o.

## ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES INICIAIS DE PRESIDENTE KENNEDY-ES.

**Pesquisador:** CHEILA DOS SANTOS MARVILA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 29039219.9.0000.8207

**Instituição Proponente:** INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.901.091

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa será realizada na EMEIEF "Vilmo Ornelas Sarlo", situada no Município de Presidente Kennedy, Espírito Santo, Avenida Orestes

Baiense, s/n-centro- Presidente Kennedy-ES com capacidade de matrícula de 900 alunos e atualidade tem 570 de Alunos matriculados. Fundada

Ato de Criação pela Portaria 757/07 de 11/12/2007, legalmente fundamentada pelo ato de aprovação: Resolução do C.E.E. Nº1784 de 03/10/2008 ,

sendo regida pelo Estado.A pesquisa justifica-se e se torna relevante pelo fato de verificar entre alguns professores regentes das séries iniciais do

ensino fundamental se o uso da avaliação diagnóstica, aplicada pelo município de Presidente Kennedy, contribui positivamente no processo de

aprendizagem dos alunos, levando em consideração a busca pela qualidade do ensino.Senso assim, o objetivo de extrema importância é

compreender a avaliação diagnóstica realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES, e sua contribuição dentro do

processo de alfabetização de alunos do Ensino Fundamental séries iniciais.

**Endereço:** Rua Humberto Almeida Franklin, 01, 1º Piso, Prédio A  
**Bairro:** UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415  
**UF:** ES **Município:** SAO MATEUS  
**Telefone:** (27)3313-0009 **E-mail:** cep@ivc.br

## **ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCL)**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado (a) *Avaliação diagnóstica como instrumento de aprendizagem para o Ensino Fundamental* séries iniciais de Presidente Kennedy-ES, conduzida por Cheila dos Santos Marvila. Esse estudo tem por objetivo geral e específicos, da presente pesquisa, buscar compreender a avaliação diagnóstica, realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES, e sua contribuição dentro do processo de alfabetização de alunos do Ensino Fundamental das séries iniciais. Descrever como ocorrem as avaliações diagnósticas nas EMEIEF Bery Barreto de Araújo de Presidente Kennedy-ES e EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”. A pesquisa tem a pretensão de averiguar os instrumentos pedagógicos e as compreensões de avaliação diagnóstica dos professores da EMEIEF Bery Barreto de Araújo de Presidente Kennedy-ES e EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”. Identificar a contribuição da avaliação diagnóstica ofertada pela Secretaria de Educação do Município de Presidente Kennedy-ES, para a melhoria da qualidade do ensino. Propor à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy uma formação continuada para os professores das séries iniciais com o objetivo de discutir a importância da avaliação diagnóstica como instrumento do processo de ensino-aprendizagem. Propor à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy uma formação continuada para os professores das séries iniciais com o objetivo de discutir a importância da avaliação diagnóstica como instrumento do processo de ensino-aprendizagem.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder questionários, com os professores das séries iniciais (1º, 2º e 3º anos) da EMEIEF “Bery Barreto de Araújo” e da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, ambas localizadas no município de Presidente Kennedy-ES, como estratégia para coleta de dados uma vez que o questionário fortalece a investigação a expressão de ideias, sentimentos e interesses que irão servir como contribuição para analisar se os objetivos da avaliação estão sendo alcançados no Ensino Fundamental I.

A pesquisa a ser realizada tem como participantes, 14 professores das séries iniciais do ensino fundamental. As informações serão alcançadas a partir de uma

relação do pesquisado e pesquisador. Para isso, foi elaborado um roteiro com 12 questões abertas para apreciação dos professores, possibilitando ao participante uma abordagem livre de suas ideologias.

Sendo assim, a pesquisa será realizada com os professores de 1º ao 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental das escolas lócus, fazendo se uso dos questionários como recurso mais adequado.

Você foi selecionado(a) por contribuir no processo de alfabetização de alunos do Ensino Fundamental séries iniciais.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os possíveis riscos da participação no estudo são de constrangimento durante uma entrevista ou uma observação. Portanto, para minimizar o constrangimento, realizarei a entrevista em uma sala separada para realizar as perguntas.

Os benéficos da participação no estudo aos participantes, com esta pesquisa será possível realizar estudos que proporcionem o plano de intervenção pedagógica, junto com o pedagogo, visando o sucesso da aprendizagem dos docentes, ou seja, contribuindo positivamente no processo de aprendizagem dos alunos, levando em consideração a busca pela qualidade do ensino.

Sendo assim, este estudo propõe a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy uma formação continuada para os professores das séries iniciais com o objetivo de discutir a importância da avaliação diagnóstica como instrumento do processo de ensino-aprendizagem.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O(s) pesquisador(es) responsável se compromete(m) a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação

direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar desse estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura do pesquisador (ou seu representante): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com \_\_\_\_\_, via e-mail: \_\_\_\_\_ ou telefone: \_\_\_\_\_.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - FVC  
SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415  
FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: [cep@ivc.br](mailto:cep@ivc.br)

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: CHEILA DOS SANTOS MARVILA  
ENDEREÇO: JAQUEIRA, PRESIDENTE KENNEDY-ES.

SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415  
FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: [CHEILAMARVILA@HOTMAIL.COM](mailto:CHEILAMARVILA@HOTMAIL.COM)