

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

REYSILA ROSSI LIMA RODRIGUES DE CARVALHO

**INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: ANÁLISE DOS
ENTRAVES E POTENCIALIDADES EM UMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

**SÃO MATEUS-ES
2020**

REYSILA ROSSI LIMA RODRIGUES DE CARVALHO

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: ANÁLISE DOS
ENTRAVES E POTENCIALIDADES EM UMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do Cricaré como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Désirée Gonçalves Raggi

SÃO MATEUS-ES
2020

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus - ES

C331i

Carvalho, Reysila Lima Rodrigues de

Instrumentos avaliativos: análise dos entraves e potencialidades em uma escola de ensino fundamental. Espírito Santo/ Reysila Rossi Lima Rodrigues de Carvalho. – São Mateus-ES, 2020.

103 f.: il

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

Orientação: prof.^a Dr^a. Désirée Gonçalves Raggi

1. Avaliação. 2. Pedagogia crítico-social dos conteúdos. 3. Formação contínua. 4. Educação. I. Raggi, Désirée Gonçalves, orient. II. Título.

CDD: 371.302

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

REYSILA ROSSI LIMA RODRIGUES DE CARVALHO

**INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: ANÁLISE DOS ENTRAVES E
POTENCIALIDADES EM UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL**

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 27 de outubro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Desirée Gonçalves Raggi
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Dra. Maria de Fátima Santana Vieira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Ricardo Paiva
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Dedico em primeiro lugar esta pesquisa ao Senhor Jesus Cristo, meu Deus, pois Ele é meu “refúgio e fortaleza, socorro bem presente na angústia” (Salmos 46’1).

AGRADECIMENTOS

A Deus o autor da minha vida, que mesmo em meio a grandes desafios, me renovou diariamente me possibilitando acreditar que os sonhos D'ele são bem maiores que os meus. E que agindo Deus, quem impedirá?

À minha mãe, que abriu mão dos seus sonhos para que eu realizasse os meus. E que por meio dos meus fossem realizados os dela. Minha rainha, referência de fortaleza e superação, dona de uma fé inabalável, me transmitiu o amor e o comprometimento com a educação. Gratidão, porque mesmo estando sozinha na minha criação nunca desistiu de mim e sempre acreditou no meu sucesso.

Ao meu amor, Reginaldo, pelo apoio, paciência e companheirismo de todos os dias.

Aos meus filhos Rhayck e Rayra, os presentes mais lindos que Deus poderia ter me agraciado, por quem vivo e busco deixar o legado que recebi dos meus avós, Celestino (*in memorian*) e Rosália (*in memorian*).

A minha orientadora, Désirée Gonçalves, por me conduzir durante a realização desse grande sonho. Pela paciência que teve comigo em meio a uma enfermidade. E pela motivação que me deu quando eu estava para desistir de tudo.

À professora Maria de Fátima pela valiosa colaboração na minha qualificação.

Aos amados professores e colegas de trabalho, por estarem presentes na minha trajetória como Supervisora Escolar, que mesmo sem saberem, contribuíram para que esse tema nascesse como um projeto de Deus em meu coração.

Às minhas amigas e colegas de trabalho por toda a cumplicidade no decorrer dessa jornada: Roseli dos Santos e Janaína Simone. Todos os momentos de reflexões, aprendizado e muitas risadas estarão eternizados em minha memória.

À Rita, pela amizade que construímos no ambiente do mestrado, pelo incentivo e por todo apoio e direcionamento em meio aos dias turbulentos. Certamente Deus nos surpreende, nos pequenos detalhes, a todo o momento.

Aos professores da Faculdade Vale do Cricaré que transmitiram seus conhecimentos, aos componentes da banca pela disponibilidade em participar e pelas contribuições, a todos que contribuíram direta ou indiretamente na realização desse sonho.

RESUMO

Esta dissertação objetivou descrever como os resultados obtidos pelos instrumentos avaliativos são utilizados pela escola, para melhorar os índices de aprendizagem dos alunos de uma escola municipal de ensino fundamental II. As inquietações que motivaram o interesse pela pesquisa perpassam as reflexões acerca da defasagem de conhecimentos que os alunos apresentam em séries posteriores, fato que indica lacunas na prática pedagógica adotada pela escola frente aos resultados obtidos após aplicação e análise dos instrumentos avaliativos. Assim, a pesquisa analisou os instrumentos nacionais, como a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sislame, bem como as visões dos sujeitos gestores e educadores referentes às estratégias utilizadas para sanar essa problemática. O referencial teórico está fundamentado nos estudos de Gatti, Luckesi, Perrenoud, teóricos que fundamentam o tema avaliação, instrumentos avaliativos que aferem a qualidade da educação no Brasil, as avaliações externas, bem como a formação continuada para o aprimoramento docente. Apoia-se em documentos oficiais e na legislação pertinente. Respalda-se em produções de pesquisadores que se dedicam aos temas de Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a formação continuada, dialogando com Freire (2001), Libâneo (1983), entre outros. Quanto aos métodos, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa exploratória. Utiliza análise de documentos, entrevistas como instrumentos para a coleta e produção de dados, dos quais participaram sujeitos envolvidos na gestão e educadores de uma escola municipal de São Mateus-ES. Os resultados evidenciam que ainda existe competição entre as escolas, sendo necessária uma nova interpretação dos instrumentos avaliativos aplicados nacionalmente, para que efetivamente ocorra melhoria no sistema educacional brasileiro. Emerge, nesse sentido, a urgência em pensar políticas públicas voltadas para minimizar as defasagens apresentadas pelos educandos.

Palavras-chave: Avaliação; Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos; Formação contínua; Educação.

ABSTRACT

This dissertation aimed to describe how the results obtained by the evaluation instruments are used by the school, to improve the learning rates of the students of a municipal elementary school II. The concerns that motivated the interest in the research in the research run through the reflections about the knowledge gap that students present in later grades, a fact that indicates in the pedagogical practice adopted by the school in view of the results obtained after application and analysis of the evaluation instruments. Thus, the research analyzed national instruments, such as Prova Brasil, the Basic Education Development Index (IDEB) and Sislame, as well as the views of management and educator subjects regarding the strategies used to solve this problem. The theoretical framework is based on the studies of Gatti, Luckesi, Perrenoud, theorists who base the evaluation theme, among the evaluative instruments that measure the quality of education in Brazil, external evaluations, as well as continuing training for teacher improvement. It is supported by official documents and relevant legislation. It is based on the productions of researchers who are dedicated to the themes of Critical-Social Pedagogy of Contents and continuing education, dialoguing with Freire (2001), Libâneo (1983), among others. As for the methods this research is characterized as exploratory qualitative. It uses document analysis, interviews as instruments for data collection and production, in which subjects involved in management and educators from a municipal school in São Mateus-ES participated. The results show that there is still competition between schools, requiring a new interpretation of the assessment instruments applied nationally, in order to effectively improve the Brazilian educational system. In this sense, there is an urgent need to think about public policies aimed at minimizing the gaps presented by students.

Keyword: Evaluation; Critical-Social Pedagogy of Contents; Continuous formation; Education.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SME - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 A PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS: PONTOS DE CONFLUÊNCIA ENTRE A AVALIAÇÃO MEDIADORA E A FORMATIVA.....	26
2.2 FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA SUPRIR AS DEFASAGENS DE APRENDIZAGEM.....	32
3 METODOLOGIA.....	36
3.1 LÓCUS DA PESQUISA.....	39
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A- Termo de Consentimento.....	77
APÊNDICE B- Roteiro de entrevista para os professores.....	79
APÊNDICE C- Roteiro de entrevista para o diretor.....	82
APÊNDICE D- Produto educacional.....	85

1 INTRODUÇÃO

Um dos elementos integrantes do processo de ensino-aprendizagem é a avaliação, que se articula com os demais elementos. Toda instituição de ensino, englobando as pessoas do diretor, pedagogo, professor e estudantes, deve ter clareza da importância da avaliação no processo de formação e das possibilidades que surgem para desenvolver potencialidades educativas mediante o processo avaliativo.

Com vistas a avaliar a qualidade de ensino das escolas públicas localizadas em regiões urbanas, foram criados a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que permitem conhecer a qualidade do ensino nacional e estabelecer metas para a melhoria de ensino.

A Prova Brasil é uma avaliação utilizada para diagnosticar a qualidade do ensino ofertado pelo sistema educacional brasileiro, com questões padronizadas. Sendo uma prova aplicada no quinto e nono anos do ensino fundamental, as questões envolvem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O Ideb foi operacionalizado em 2007 como um indicador de qualidade educacional a ser utilizado tanto para orientar no planejamento de políticas públicas educacionais nos diferentes entes federativos (município, estado e Federação) e no financiamento da educação, quanto para servir como informativo à população em geral (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1155).

Esses instrumentos avaliativos foram alvo de investigação e análise para determinar quais os entraves e as potencialidades que influenciam na formação do estudante. Também analisa os posicionamentos da escola, ou seja, quais práticas pedagógicas são estabelecidas ante os resultados apresentados pela avaliação. Verifica ainda se a escola cumpre o modelo de avaliação formativa no intuito de cumprir seu papel com eficácia na aprendizagem dos estudantes. Segundo Perrenoud (1999, p. 15):

A avaliação formativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos, que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais do aluno.

Uma avaliação formativa deve ter por intento o diagnóstico da real situação da escola e do aprendizado dos educandos. Assim, todo diagnóstico tornar-se-á

irrelevante, caso não dê lugar a ações adequadas, haja vista que uma avaliação formativa deve ser acompanhada de intervenções diferenciadas que ocorrem ao longo do processo da formação, ser contínua e desvinculada de uma mera aferição dos resultados. Isso pressupõe transformações estruturais no contexto educacional (PERRENOUD, 1999).

Nesse sentido, o pedagogo, ao atuar com o professor na educação básica, depara-se com uma inquietação no seu dia a dia – a incômoda percepção de que ocorre uma ruptura entre o ensino fundamental I e o início do ensino fundamental II. Observa-se que, no ensino fundamental I, os docentes, por passarem um tempo maior com os alunos, desenvolvem um olhar mais criterioso no que se refere ao comportamento, ao desenvolvimento e à afetividade para com o discente.

Nesse momento em que ocorre a transição do 5º para o 6º ano, é exigido do educando uma postura visível quanto ao seu comportamento, maturidade e autonomia, quando se observa que é necessário um tempo mínimo de um trimestre para que isso comece a ocorrer. Esse tempo não é observado pela maioria dos professores, portanto não são adotadas medidas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

Nesse sentido, paira uma sensação de que as atividades realizadas pelos alunos em sala de aula e em casa são inadequadas ou insuficientes para que se alcancem os resultados esperados, uma vez que os índices apresentados pelos instrumentos avaliativos são, de maneira geral, abaixo do que se deseja. Nota-se, ainda, que o comprometimento do rendimento (abaixo da média) ocorre pelo não cumprimento de trabalhos e atividades, sejam de sala de aula, sejam para casa.

É possível que as estratégias pedagógicas não estejam despertando nos alunos o interesse em cumprir com que é solicitado, quando sentem dificuldade em desenvolver as atividades propostas, sem o auxílio do professor. Poucos estudantes obtêm sucesso na execução das atividades, independentemente do grau de escolaridade de seus pais. Portanto, duas reflexões se impõem no contexto educacional: em primeiro lugar, a eficácia do sistema avaliativo empregado no Brasil, para avaliar, em grande escala, a aprendizagem dos alunos; em segundo, as práticas pedagógicas efetivadas pelos professores.

Nessa linha de pensamento, Castro (2009, p. 7) salienta que:

No Brasil, o desenvolvimento de um sistema de avaliação da educação básica é bastante recente. Até o início dos anos 1990, com a exceção do

sistema de avaliação da pós-graduação sob a responsabilidade da Capes, as políticas educacionais eram formuladas e implementadas sem qualquer avaliação sistemática. Não era possível saber se as políticas implementadas produziam os resultados desejados ou não. Simplesmente, até meados da década de 1990, não havia medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país. Costuma-se falar da velha escola pública do passado como exemplo de qualidade. No entanto, a escola era outra, uma escola excludente e de qualidade para os poucos eleitos que a ela tinham acesso. O problema hoje é mais complexo: construir e valorizar a boa escola pública, agora democrática e para todos.

A Base Nacional Comum Curricular¹ (BNCC) (2017, p. 9) assegura aos alunos as competências gerais da educação básica, aspectos necessários para o completo desenvolvimento dos educandos, para que a escola seja um espaço em que o aluno se desenvolva integralmente e em diversos aspectos.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e

¹ Trata-se de um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens indispensáveis que todo estudante deve desenvolver ao longo da educação básica (BRASIL, 2017).

global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Em consonância com a BNCC (2017), vale frisar que as instituições escolares têm tentado minorar o quantitativo de alunos que apresentam baixo rendimento, trazendo medidas que melhorem sua aprendizagem. Tal situação denota um contrassenso, demanda desafios para a condução do processo de ensino-aprendizagem, visto que é fato recorrente nos meios educacionais públicos que os alunos estão chegando ao ensino fundamental II sem ter as habilidades e competências.

Corroborando com o exposto acima, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) asseguram que:

Para garantir o desenvolvimento dessas capacidades é preciso uma disponibilidade para a aprendizagem de modo geral. Esta, por sua vez, depende em boa parte da história de êxitos ou fracassos escolares que o aluno traz e vão determinar o grau de motivação que apresentará em relação às aprendizagens atualmente propostas [...] (BRASIL, 1997, p. 48).

Ressalta-se que essas dificuldades no processo de assimilação também são derivados de profusos fatores, alguns dos quais já acompanham o aluno desde o início de sua alfabetização, podendo também ser provenientes da falta de um acompanhamento eficaz e orientação dos pais, ou até mesmo ser devido às falhas no sistema de avaliação, que são vistos pela escola, como agentes de cobrança, para que os indicadores sejam elevados. Tudo isso faz com que a escola tenda a se distanciar de sua função primordial: aprimorar os níveis de aprendizagem dos educandos.

O desempenho do aluno, por ser uma questão complexa, sempre aguçou meu² interesse em buscar um olhar dessa trajetória da vida escolar até chegar ao ensino fundamental II. No decorrer de minha prática como pedagoga, tendo 28 anos na área da educação (no magistério de ensino fundamental I e pedagoga por 16 anos), percebo a imensa quantidade de informações e conhecimentos que os professores almejam ensinar aos alunos nas diversas disciplinas, no decorrer das cinco aulas diárias. É comum observar que, muitas vezes, os professores não explicam, com a devida clareza, como devem ser executadas as atividades propostas.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica precisa ser revista e analisada com critérios baseados no exercício da autonomia, cooperação e cidadania, e não no treinamento da memorização. Tal perspectiva emancipatória converge para os ideais de Freire (2001), considerando-se que a escola é o espaço para a apropriação de saberes sistematizados; logo, é sua função fornecer caminhos para que o aluno se emancipe. A necessidade de mudança é premente e requer a busca de estratégias adequadas para tornar as atividades propostas mais prazerosas e proporcionar aos alunos a possibilidade de fazer a articulação do conteúdo estudado com sua realidade.

Nesse contexto, surge o processo avaliativo, em seus mais diversos níveis, como um dos aspectos que pode colaborar, ou não, para que a aprendizagem realmente se consubstancie na prática. Os alunos chegam ao ensino fundamental II com defasagens nas habilidades em que demonstrem que alcançaram um bom nível de aprendizagem. Tal fato indica que os instrumentos utilizados em nível nacional não estão dando conta de promover a melhoria da qualidade do ensino; mais que isso, apresentam-se como entraves ao processo, ao invés de trazer as contribuições necessárias.

Ao observar as falhas do processo, ao longo de minha experiência, busquei alinhar os instrumentos de acompanhamento que, na qualidade de pedagoga, desenvolvi no percurso. Mediante as necessidades diárias, iniciei pesquisas sobre as possibilidades do uso de novos instrumentos que tiveram um espaço coletivo para sua elaboração, uma vez que contaram com a participação dos professores e das famílias dos alunos. Nessa empreitada, buscou-se pelo comprometimento dos alunos no intuito de eles assumirem seu papel de educando que compreendem o significado dos conteúdos aprendidos e adquirem autonomia para tomar iniciativas e decisões em sua

² Em algumas partes do texto, utilizo a primeira pessoa do singular, sempre quando me refiro às minhas vivências/experiências pessoais e profissionais, como professora de séries iniciais e Pedagoga.

rotina, dentro e fora do contexto escolar. Essa perspectiva emancipatória é uma orientação fundante no processo de repensar a prática pedagógica. Tal ação deve acontecer constantemente no processo de ensino-aprendizagem, tanto por parte do professor no exercício docente cotidiano quanto do sistema que organiza e orienta as práticas educativas. Nesse momento, entra o papel do pedagogo, cuja função é apoiar e suprir os professores de meios que o ajudarão nas conquistas de aprendizagem dos alunos.

Como nos apresentam os PCN's, que o professor é peça substancial nesse processo:

[...] pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados (BRASIL, 1997, p. 48).

Diante do exposto, delinea-se a seguinte problemática: Como os resultados obtidos pelos instrumentos avaliativos são utilizados pela escola, para melhorar os índices de aprendizagem dos alunos de uma escola municipal de ensino fundamental II?

Assim, este estudo tem por objetivo geral analisar como os resultados obtidos pelos instrumentos avaliativos são utilizados pela escola, para melhorar os índices de aprendizagem dos alunos de uma escola municipal de ensino fundamental II.

Para tanto, concorrem os seguintes objetivos específicos:

- a) Apresentar os resultados obtidos das atividades avaliativas nas quais os alunos apresentaram baixo desempenho, em 2019, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática (engloba os resultados – notas do IDEB, da Prova Brasil e do Sislame – conselho de classe).
- b) Descrever como a escola atua após tomar conhecimento dos resultados das avaliações aplicadas pelos professores.
- c) Discutir as metodologias empregadas pelo diretor e pelos professores, para minimizar a defasagem de aprendizagem apresentadas pelos alunos, com base nos resultados.

- d) Apresentar o Produto Educativo: Uma oficina como apoio aos professores, para utilizar os resultados dos sistemas avaliativos e suprir as lacunas das aprendizagens.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: Na primeira parte, foi abordada a introdução, onde consta o tema da pesquisa, a problemática, a justificativa e a relevância de se aprofundar na temática, além dos objetivos gerais e específicos.

No segundo capítulo, são apresentados os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, auxiliando no entendimento de conceitos. Para tanto, recorreu-se aos estudos de Gatti (2003, 2006, 2008, 2009, 2014), Paulo Freire (2001), Luckesi (2012), Perrenoud (1999) entre outros. Bem como em documentos legais nacionais como Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Base Nacional Comum Curricular (2017). Buscou-se compreender como as avaliações externas têm auxiliado no processo de ensino aprendizagem e como a escola se compromete com a aprendizagem efetiva dos alunos. Nesse sentido, os fundamentos da Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos, sustentam essa análise, ao trazer conceitos que auxiliam na compreensão da formação contínua, como um processo a ser percorrido pelo docente em seu aprimoramento profissional e apoia a avaliação formativa.

No terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos. Nessa etapa, foi apresentado o tipo de pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, configurando-se como um estudo de caso, o delineamento dos sujeitos da pesquisa, a caracterização do *lócus* da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados adotados.

No quarto capítulo, são evidenciadas as análises e discussões da pesquisa realizada em campo, por intermédio das percepções que foram elucidadas a partir das entrevistas aplicadas aos sujeitos da pesquisa, em estreito diálogo com o corpo teórico elegido para fundamentar teoricamente a investigação.

Por fim, são enunciadas as considerações finais acerca do estudo, indicando futuras pesquisas e o aprofundamento acerca da temática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar teoricamente a pesquisa, buscou-se por teóricos que sustentam o tema avaliação, baseada na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

As políticas de avaliação no Brasil foram-se ampliando e aumentando seu nível de complexidade desde a década de 1980 até o presente momento (LEMOS; MACHADO, 2017). Conforme aponta Gatti (2014), as avaliações de desempenho são um campo abstruso de conhecimento. No contexto brasileiro, os estudos são embrionários, haja vista que poucos têm interesse nessa temática. Nessa perspectiva, a autora destaca que:

O interesse por avaliação em modelos mais robustos e a formação de pesquisadores avaliadores foi plantada. Mas, não se observa, até a chegada dos anos finais da década de oitenta, preocupação de administrações públicas nacionais ou regionais com uma avaliação sistemática do rendimento escolar dos alunos das redes de ensino básico. Em nível nacional essa preocupação começa a despontar timidamente a partir de 1987/88, com alguns estudos exploratórios, ocorrendo a implementação efetiva de um sistema nacional de avaliação da educação básica apenas em 1993 (GATTI, 2014, p. 14).

Devido aos altos índices de repetência e evasão escolar no Brasil, no fim dos anos 1980 surgiram debates acerca dos sistemas educacionais em relação ao desempenho escolar dos educandos. Em 1987, houve uma proposta para que se fizesse uma avaliação com provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para verificar o rendimento escolar em dez capitais no país, no intuito de examinar “[...] um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério seria viável e traria [...]” resultados significativos. Nesse sentido, a avaliação foi aplicada na primeira e sétima séries. Sendo “[...] um estudo piloto para verificar a viabilidade do processo, como as administrações estaduais e as escolas receberiam esse tipo de avaliação, se as provas seriam adequadas [...]. Utilizou-se a teoria clássica em avaliação, e o grande desafio foi mesmo a construção de provas que tivessem validade para a realidade dos diferentes estados envolvidos (não se dispunha de um currículo nacional, como até hoje). [...]” (GATTI, 2014, p. 17).

No que tange às políticas de avaliação no contexto brasileiro, Oliveira e Garcia (2014) evidenciam que as avaliações escolares incentivam a competição, sobretudo enfatizando os resultados. As autoras destacam que os resultados obtidos das avaliações deveriam permitir o ajuste e direcionamento com base nos resultados

alcançados. Corroborando Gatti [2007] evidencia que, no Brasil, as políticas de avaliação são voltadas ao rendimento escolar, e a qualidade na educação não está imbricada apenas com os resultados das avaliações.

Concernentemente às avaliações de sistema, o diretor “[...] deveria utilizar os resultados para pensar políticas e programas educacionais que favorecessem a superação das dificuldades encontradas [...]”. Não obstante, percebe-se que “[...] a gestão pública tem se pautado mais na definição precisa das metas a serem atingidas, na cobrança de resultados e no estímulo à competição entre as instituições públicas como meio de melhoria da qualidade educacional” (OLIVEIRA e GARCIA, 2014, p. 6).

Com esse intuito, surgem avaliações, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil entre outras. Entretanto, esses instrumentos avaliativos não têm gerado uma mudança significativa no contexto educacional, considerando que os resultados não são utilizados para transformar a realidade escolar, mas têm-se tornado um mecanismo de responsabilização dos profissionais da escola (OLIVEIRA e GARCIA, 2014).

Se esses instrumentos avaliativos fossem eficazes o Brasil seria o primeiro em educação. Há mais de 30 anos, o Ministério da Educação vem realizando avaliações, por exemplo, o SAEB, com a prerrogativa de demonstrar os rendimentos escolares. Tais dados deveriam pautar as políticas “[...] de melhoria da educação escolar e ajudar a balizar as atividades de ensino nas escolas. Porém, pelos dados sucessivamente obtidos, o desempenho escolar dos alunos continua abaixo do que se poderia esperar, em alguns casos piorou [...]” (GATTI, [2007], p. 1-2).

Nesse sentido, faz-se necessário levar a sério esses resultados, em virtude do que vem sendo praticado e não alcançar resultados desejáveis, sem contar as inúmeras mudanças de direção da gestão, ocasionando descontinuidades no trabalho desenvolvido na escola. Soma-se a isso a rotatividade dos docentes promovida pela política de contratos temporários que impedem a realização de um trabalho contínuo e a criação de vínculos entre alunos e professores. Essas questões são sistêmicas, fogem da alçada dos diretores e refletem diretamente na qualidade do ensino. Tal situação acaba comprometendo o processo de formação integral e sequencial, dificultando a identificação de diretores e docentes com o resultado da escola (GATTI, [2007]).

Lemos e Machado (2017, p. 4-5) apontam que as distintas avaliações são necessárias para a compreensão dos dados e desempenhos apresentados pelas escolas. Contudo, há um distanciamento das instituições escolares na organização das avaliações institucionais “[...] que poderia ser considerada como uma forma de avaliar o comprometimento e desenvolvimento das atividades no contexto escolar [...]”. Hodiernamente as avaliações são orientadas pelas avaliações externas, entretanto, se estas fossem estruturadas pela própria escola, poderiam ocasionar uma reflexão positiva no aperfeiçoamento da qualidade do ensino, considerando que os próprios figurantes do contexto educacional compreendem melhor as falésias existentes no campo de trabalho, além de levar em conta o contexto social dos alunos.

Gatti (2003) destaca que a avaliação deve promover o progresso do educando, no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo discente, servindo como parâmetro no planejamento, na orientação e no replanejamento do ensino. Nesse aspecto a autora destaca que:

Para ter sentido, a avaliação em sala de aula deve ser bem fundamentada quanto a uma filosofia de ensino que o professor espose. A partir dessa premissa, o professor pode acumular dados sobre alguns tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, criando um acervo de referência para suas atividades de avaliação dentro de seu processo de ensino. É de todo importante que o professor possa criar, e verificar no uso, atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente, para utilizar no decorrer de suas aulas. Todo este trabalho de acumulação e tratamento progressivo de dados sobre meios avaliativos para sala de aula exige dele um certo tempo de dedicação, que pode ser maximizado e socializado se a escola dispuser de um horário compartilhado de trabalho entre os docentes, no qual essa questão seja trabalhada (GATTI, 2003, p. 99).

De acordo com Gatti (2003, p. 100), há na literatura reflexões acerca dos procedimentos avaliativos no contexto escolar. A articulista verificou que existem elementos constantes presentes nos processos de avaliação. Com base em depoimentos dos educandos, é notório frequentemente “[...] que eles nem sempre percebem como o professor concebe a avaliação e qual seu papel na aula, para além de ‘dar uma nota’”. Os discentes, em sua grande maioria, não sabem explicar os critérios adotados pelos educadores em relação às notas atribuídas. As questões estão além dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e do nível de complexidade para o nível de conhecimento dos educandos, não podendo, assim, evidenciar se, de

fato, os alunos compreenderam o conteúdo. Nessa perspectiva o resultado disso é que os educandos:

[...] não podem mostrar o que sabem sobre a matéria, mas sim, quanto eles são bons em tentar compreender – adivinhar – o que o professor quer. Isto vale tanto para questões abertas, quanto para itens fechados, nos quais têm que entender o que é pedido pelo professor na formulação do item e também o que cada alternativa quer dizer. É freqüente, nestes estudos, a observação de que o professor sempre pode “pegar” os alunos, mesmo com testes, basta que faça questões capciosas ou ambíguas ou com alternativas confusas (GATTI, 2003, p. 100).

Nesse sentido, existem dois elementos primordiais a serem considerados nos procedimentos avaliativos: o primeiro destaca que toda avaliação deve ser bem definida para quem é avaliado, ou seja, o processo deve ser claro e transparente; o segundo está relacionado aos rumos e à busca por alternativas que toda avaliação educacional deve nortear, pois os dados trazidos devem servir como parâmetros na tomada de decisões, até mesmo para reafirmar caminhos trilhados. Nessa perspectiva, quando um processo de avaliação não apresenta sentido, acaba perdendo sua credibilidade e oportunidades de mudar o cenário. Para além dos aspectos mencionados, uma avaliação que visa classificar e condenar perde seu real sentido, que é educar (GATTI, [2007]).

Em uma avaliação permanente, a nota deve ser apenas a quantificação do nível de aprendizagem e um instrumento que pode indicar a necessidade de acompanhamento personalizado, e não uma punição ao final do ano, com a repetência.

Conforme destaca Perrenoud (1999, p. 11), quando uma avaliação de aprendizagem serve para promover ou reter o aluno, ela é classificada como avaliação classificatória, servindo meramente para averiguar o que foi aprendido pelo educando. Com essa finalidade, a avaliação acaba “[...] controlando fluxos e produzindo hierarquias, retratadas nos êxitos e fracassos que terminam por selecionar os alunos, provocando desigualdades”. Nesse aspecto, um instrumento avaliativo deve por finalidade promover a reflexão e tomadas de decisões no tocante às ações praticadas em sala de aula, a fim de promover a aprendizagem efetivamente. Nesse mesmo sentido seguem as ideias de Luckesi (2012) ao destacar a importância das avaliações como parte integrativa do processo de ensino e aprendizagem, servindo como um mecanismo de averiguação, identificação e análise dos alunos.

Nascimento (2012, p. 11) evidencia que os resultados obtidos em uma avaliação devem ser utilizados para monitorar a aprendizagem e o avanço dos discentes, não para reter ou aprovar. Nesse sentido, requer modificações na maneira de ensinar, na obtenção dos dados resultantes avaliativos. A aplicação dos instrumentos avaliativos apenas com a intenção de atribuir notas, sem analisar o que elas relevam, não “[...] favorece a reorganização das estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem [...]”, considerando que é salutar buscar informações tanto com os docentes, no que concerne à qualidade do ensino que vem sendo praticado, quanto com discentes, no que diz respeito à qualidade da aprendizagem alcançada.

Nascimento (2012, p. 11) pontua que o comprometimento na superação das necessidades estabelece conexões entre a avaliação formativa e o educador, pois a avaliação formativa possibilita obter informações correlacionadas às fragilidades na aprendizagem e no desenvolvimento, ou melhor, “[...] pontos que precisam ser minimizados ou superados, e podem ser com um ensino planejado e desenvolvido de maneira intencional e sistemática; pontos que podem ser ultrapassados, quando se dá a regulação das formas de ensinar”.

Concordando com Nascimento (2012) Fernandes e Gremaud (2009, p. 68) defendem que a avaliação pode ser “[...] entendida como um processo deliberado e intencional que visa a controlar os processos de aprendizagem para que possa consolidar ou redirecionar essa mesma aprendizagem”.

As discussões relativas às avaliações educacionais são incipientes no cenário educacional, ocorrendo de maneira esparsa. Entre 1978 e 1982, encontram-se alguns estudos voltados para essa temática, com propostas de avaliar a política nacional de educação, contudo com enfoque na seletividade da educação. Os órgãos públicos competentes demonstraram interesses nessa perspectiva, porém não houve continuidade, e o descontínuo em políticas de avaliação tem sido rotineiro na gestão brasileira (GATTI, 2009).

Em 1993, o Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, implantou o SAEB, realizando uma amostragem dos educandos nacionalmente, mediante provas objetivas, passando a ser realizadas todos os anos e abrangendo o ensino fundamental e ensino médio. Gatti (2009) salienta que o intento dessa avaliação era para tomadas de decisões envolvendo os variados aspectos nas políticas educacionais, além de gerar pesquisas e debates. Os eixos norteadores dessa avaliação são voltados aos índices de escolarização e eficiência, à excelência

na educação, ao desempenho dos discentes em relação à aprendizagem dos conteúdos e ao desenvolvimento de competências e habilidades.

O SAEB veio sendo objeto de vários estudos e discussões, inclusive de comissões em nível de Ministério na busca de seu aperfeiçoamento. Problemas técnicos têm sido superados, por exemplo, quanto à modelagem das provas e o teor dos itens e sua validade, quanto ao processo de amostragem, que vem sendo aperfeiçoado, etc., levantando-se, também, problemas quanto à divulgação, disseminação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema e aos professores (GATTI, 2009, p. 12).

Posteriormente, o Ministério da Educação ampliou a avaliação no sistema educacional, com o advento da Prova Brasil, sendo aplicada aos educandos dos primeiros anos do ensino fundamental e integrada à prova do SAEB. Avançando na elaboração de indicador, com o IDEB, em 2007, e verificando o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais, “[...] essas médias referem-se ao desempenho no SAEB para os Estados e na Prova Brasil para os Municípios. É possível dispor de um valor do Indicador para o país como um todo, cada Estado, Município e Escola” (GATTI, 2009, p. 13).

Assim, Castro (2009, p. 12) evidencia que:

Nas séries finais do ensino fundamental, verifica-se maior diferenciação entre os Estados. Observa-se que, dos 21 Estados analisados, em dez (DF, MT, MS, BA, RJ, MG, AC, AL, MA e CE) a aprovação foi responsável por mais de 50% do crescimento do Ideb e, em cinco (SP, RR, TO, PE e GO), mais de 50% do incremento do Ideb deveu-se ao aumento das notas de matemática. Chama atenção, novamente, o Estado de São Paulo, onde 98,4% do crescimento do Ideb deve-se ao desempenho escolar.

Nessa linha de pensamento, Castro (2009, p. 6) ainda ressalta que:

Independente dos motivos que levam à criação de sistemas de avaliação, parece haver concordância quanto ao seu importante papel como instrumento de melhoria da qualidade. Como os resultados da educação não são diretamente observáveis nem imediatos, dada a heterogeneidade do corpo docente e da situação socioeconômica familiar dos alunos, só é possível obter uma visão geral do desempenho dos sistemas educacionais mediante uma avaliação externa em larga escala.

A visão global do sistema educacional brasileiro é retratada pelos dados contidos nos quadros 1, 2 e 3, os quais apresentam as notas alcançadas no IDEB em nível nacional, estadual, municipal, e escolas privadas e públicas, referentes a 2005,

2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e projeções para o país. A parte destacada de verde está relacionada à meta alcançada.

Quadro 1 Anos iniciais do ensino fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: SAEB e Censo Escolar. INEP (2020).

Quadro 2 Anos finais do ensino fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Fonte: SAEB e Censo Escolar. INEP (2020).

Quadro 3 Ensino médio

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa																
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: SAEB e Censo Escolar. INEP (2020).

Constata-se, com base no quadro acima, uma melhoria, mesmo que pequena, no IDEB no Brasil, notando-se um avanço tímido e gradual desde 2005 até 2019. Ao se traçar um comparativo entre os dados desse período, percebe-se uma ligeira evolução, pois, em 2005, a média do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) estava em 3,65 pontos, enquanto, na do ensino médio, o resultado foi 3,4 pontos. Em 2019, a média do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) subiu para 5,4 pontos e o ensino médio, para 4,2 pontos. Isso significa que, em 14 anos, houve um aumento no índice do ensino fundamental de 1,75 pontos e de 0,8 ponto, no ensino médio. Percebe-se que, até o presente momento, o Brasil não atingiu a média de 6,0 pontos, o que seria uma nota mediana. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), as metas estabelecidas pelo IDEB têm o objetivo único de alcançar 6,0 pontos até 2022, que é uma média correspondente ao sistema de ensino dos países desenvolvidos.

Nota-se que os resultados das escolas privadas são melhores, isso por questões óbvias, em relação aos das escolas públicas, tendo em vista que os educandos das escolas particulares têm o suporte necessário para atingir resultados melhores, fato que não ocorre nas escolas públicas. Os índices das escolas privadas encontram-se mais próximos da meta de 6,0 pontos, podendo alcançar índices superiores. O mesmo acontece nos anos iniciais de ensino fundamental e anos finais e do ensino médio, cujos índices apresentam melhores resultados em relação aos alunos de escolas públicas. No entanto, verifica-se que os números da rede privada reduzem, à medida que os alunos vão avançando nas etapas subsequentes.

Os índices em nível estadual do ensino fundamental anos iniciais, essa etapa da educação básica de 2017 e 2019 alcançou média de 6,0 pontos e 6,1 pontos. Contudo, os resultados referentes ao ensino fundamental anos finais são completamente diferentes nesses mesmos anos, a média foi 4,5 pontos e 4,7 pontos, ou seja, uma redução de 1,5 ponto e 1,4 ponto. Os resultados do ensino médio, a situação tende a piorar, haja vista que os resultados não passam de 3,9 pontos.

Uma situação paradoxal se apresenta: verifica-se que, de acordo com os resultados acima, os alunos dos anos iniciais no ensino fundamental, estão com notas melhores do que as etapas seguintes, entretanto, à proporção que avançam nos estudos, os índices tendem a diminuir.

Esses resultados acima ratificam os estudos de Bagno (2013). Os resultados citados aqui se referem ao Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2009. O autor, baseado nos indicadores do INAF, destaca que apenas 25% da população brasileira entre 15 e 64 anos tem proficiência na escrita e leitura. Isso quer dizer que os outros 75% são considerados analfabetos funcionais, até mesmo aqueles que frequentaram a educação básica durante oito anos consecutivos.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano (INAF, 2009, s/p).

O articulista é bem enfático, ao revelar que, há dez anos, os números não são diferentes dos apontados, e destaca que:

Em qualquer país que tivesse uma história educacional diferente da brasileira, isto é, em qualquer país onde a educação fosse uma verdadeira prioridade nacional, uma notícia como essa teria o efeito de um terremoto de proporções arrasadoras. Mas o que estou dizendo? Em qualquer país onde a educação fosse uma questão nacional de primeira ordem, uma notícia como essa jamais seria publicada [...] (BAGNO, 2013, p. 29).

Esses dados refletem a quantidade de alunos que finalizam a educação sem os requisitos mínimos para o ingresso em uma universidade ou mercado de trabalho, déficit verificado pelo elevado número de alunos que em 2019 zeraram a redação do

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): mais de 143 mil³, dos quais apenas 53 estudantes tiveram êxito na prova, alcançando nota 1000 na redação. Vale destacar, ainda, que a média dos candidatos do Enem converge para os resultados do IDEB de 2019 (4,2 pontos), haja vista que tiveram média de 5,9 pontos, ou seja, por mais que haja uma diferença de 1,7 ponto entre os resultados do Enem e do IDEB, a diferença não é representativa.

É de amplo entendimento que os mais prejudicados com esses resultados são os alunos das camadas populares pobres. Infere-se que a grande maioria desses 53 alunos que tiveram nota máxima são educandos das escolas privadas. Nesse sentido, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos apresenta-se como uma possibilidade de avançar nos resultados dessas avaliações.

2.1 A PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS: PONTOS DE CONFLUÊNCIA ENTRE A AVALIAÇÃO MEDIADORA E A FORMATIVA

Em país marcado pela desigualdade social e pelos despenhadeiros existentes na sociedade brasileira é *sine qua non* considerar o contexto social em que os alunos estão inseridos. Com base nisso, pensar nos instrumentos de avaliação e não atribuir o fracasso puramente ao educando. Nesse aspecto, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos apresenta-se com uma possibilidade para o contexto educacional, no intuito de buscar soluções para os entraves educacionais que não se resolveram com as avaliações externas e nem provocaram mobilização que trouxessem resolução das lacunas na aprendizagem.

Azevedo et al. (2013), com base em um estudo de caso realizado com educadores de uma escola de ensino fundamental anos iniciais, destacam que os resultados da pesquisa realizada foram satisfatórios, considerando que essa tendência crítico-social dos conteúdos faz parte da ação pedagógica dos docentes.

Nessa perspectiva os autores destacam que:

A tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos defende que o papel da escola é o de formação cultural de difusão do conhecimento científico em saber escolar, compreendendo que o ensino cria modos e condições para o

³ BRASIL ESCOLA. **Mais de 143 mil participantes tiraram zero na redação do Enem 2019**. 2020. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/mais-143-mil-participantes-tiraram-zero-na-redacao-enem-2019/347183.html>. Acesso em: 19 set. 2020.

desenvolvimento da capacidade do aluno para colocar-se diante da realidade social em que vive a fim de refletir e atuar sobre a mesma, visando à [sic] transformá-la. Nesta perspectiva, esta pedagogia advoga que frente às necessidades educativas, a escola consolida-se como lugar de mediação cultural, visando à assimilação e reconstrução da cultura. A pedagogia viabiliza a prática educativa escolar, constituindo uma prática e forma de trabalho cultural, intencional, de produção e internalização de significado. A função da escola é promover e ampliar o desenvolvimento mental e a personalidade em ações pedagógicas destinadas ao domínio dos conteúdos e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos educandos (AZEVEDO et al., 2013, 1-2).

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos aponta caminhos para que a escola adote metodologias adequadas, para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Azevedo (2013) esclarece que a escola é um local para o desenvolvimento pleno das diversas competências e habilidades, testificando com a BNCC (2017), pois as ações desenvolvidas no campo educacional devem ter por finalidade o aprimoramento integral do educando.

Esse pensamento dialoga com o ideal de Freire (2001, p. 36), uma vez que ensinar exige que o educador tenha criticidade em sua ação docente, educar é substancialmente formar. Como seres históricos e sociais “[...] nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper [...]”, é isso que nos faz racionais e humanos, o ato de pensar, fazer as próprias escolhas. Educar requer que o professor tenha ética e pressupõe que a conduta em sala de aula seja pautada em uma educação transformadora, seu caráter intrínseco de formação humana. Nesse sentido, a formação moral do aluno não pode estar associada a conteúdos desconexos, sem contextualização e sentido para o aprendiz.

O educador não pode ser aquele indivíduo que fala horas a fio a seu aluno, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar ideias e colocá-las ao serviço da vida (SALTINI, 2008, p. 69).

Dessa maneira, deve-se levar em conta que existe um envolvimento do professor em vários aspectos vivenciados pelo aluno no espaço da sala de aula, deparando com situações repetitivas. Não se pode deixar de olhar com atenção as ações que contribuem como uma “[...] liturgia [que] ao envolver alunos e professores, oferece variações que afetam as relações pedagógicas, as estratégias de ensino e as várias abordagens de orientação da aprendizagem” (GOMES, 2007, p. 13).

A escola como local privilegiado de aprendizado deve buscar alternativas, novas metodologias e práticas reflexivas, no intuito de sanar possíveis problemas que venham surgir no contexto educacional. Nesse sentido, buscar compreender a realidade social-histórica é de suma importância, para que, assim, a transformação ocorra. Nesse seguimento, fazer um trabalho pautado na construção coletiva, articulado com toda a comunidade escolar, é relevante à efetivação de práticas transformadoras.

Libâneo ([1983]) destaca que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos supera a pedagogia tradicional e renovada, enfatizando uma ação imersa na vivência social concreta. A escola é compreendida como mediadora entre o social e o individual, articulando a transmissão dos conteúdos e resultando em um saber criticamente reelaborado.

Traçando um paralelo entre os instrumentos avaliativos externos e internos e a Pedagogia Crítica dos Conteúdos, advoga-se que tratar de um ensino educacional brasileiro de qualidade e equânime significa olhar atentamente para todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional. Nesse aspecto, Gatti ([2007]) destaca os quase 60 milhões de crianças e jovens matriculados na educação básica no sistema brasileiro. O Brasil é marcado pela heterogeneidade na escola, isso é um reflexo das condições sociais e culturais. Nos anos 1990, houve uma ampliação no ingresso de crianças e jovens no sistema escolar, sem, contudo, ter-se notado uma melhoria na qualidade do ensino.

A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura (GATTI, [2007], p. 3).

Enquanto o foco estiver apenas nos resultados das avaliações e não houver um envolvimento maior pelos responsáveis, a aprendizagem se efetivará de forma caótica. É de amplo entendimento que os resultados no IDEB buscam expressar a qualidade da educação no Brasil. O cálculo desse indicador está correlacionado à avaliação do SAEB, à Prova Brasil e ao índice de aprovação e evasão. O discurso que paira nos conselhos de classe, realizados no interior da escola, induz os professores

a obter o mínimo de reprovação. Identifica-se certa “pressão” para aprovar os alunos que não atingiram os objetivos da aprendizagem.

Na maioria das vezes, com o objetivo de melhorar os índices da escola, os resultados são comparados com os de outras escolas. Em outras palavras, não há nenhuma intenção por parte de alguns diretores em melhorar realmente a qualidade da educação. Desse modo, parece que o sistema avaliativo está sendo usado para mascarar a situação real e alguns alunos – os menos qualificados em termos de aprendizagem de conteúdos – avançam para a série subsequente, sem terem domínio de conhecimentos.

Nesse sentido, Leite, Barboza e Azevedo (2011, p. 3) destacam que a instituição escolar desempenha um papel basilar no desenvolvimento pleno do aluno, sendo “[...] integradora no processo de transformação social, proposta da pedagogia crítica dos conteúdos [...], a qual se propõe dar o suporte necessário para defesa dos interesses da sociedade e garantir ao educando a apropriação do conhecimento de forma crítica, essencial para combater as desigualdades sociais”.

Assim sendo, o espaço escolar assume a responsabilidade de preparar o discente para sua vida além dos bancos escolares, tendo participação ativa na sociedade, nesse sentido a escola fornece os caminhos necessários por meio de conteúdos aplicáveis no dia a dia do educando, “[...] visando uma participação democratizadora acerca de sua realidade social. O processo fundamental de formação do educando acontece por meio da aquisição crítica do saber historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade e da maneira pela qual ele irá desenvolver esse conhecimento no decorrer de sua vida” (LEITE; BARBOZA; AZEVEDO, 2011, p. 3).

Diante da pluralidade cultural e socioeconômica, que configura a sociedade brasileira, a comunidade escolar adotou uma política educacional em que o trabalho pedagógico seja um prolongamento da comunidade, da realidade, que averigua e explora a realidade para transformá-la, visto que uma escola sem as marcas do contexto social e cultural se tornará alienada, utópica, estática, sem vida nem flexibilidade. Portanto, não poderá atender às necessidades do aluno e da comunidade, e nem se adequar às exigências sociais e culturais do meio. Por isso, torna-se ineficaz como presença comunitária, não útil à comunidade e ao seu país.

Considerando ser o papel da escola a promoção de um modelo de educação para todos, ou seja, isenta do separatismo entre os que “sabem mais” e os que “não sabem”, ou seja, primando pela não seleção dos “melhores”, é importante considerar

a avaliação como um processo contínuo que visa verificar em que medida os objetivos pedagógicos estão sendo atingidos, além de servir de instrumento de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. De acordo com Gatti ([2007]), a prática da avaliação ao longo de todo processo de aprendizagem permite encaminhar os alunos com dificuldades para um acompanhamento permanente, logo que se percebe a defasagem, ou alterar a metodologia de trabalho inicial, quando se mostrar confusa, desinteressante ou ineficaz.

O aluno tem o direito de saber o que se espera do aprendizado dele, como será avaliado, com que frequência, por quais critérios, em que momentos, entre outros aspectos. É importante também reconhecer que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem que precisa ser respeitado. Desse modo, pode-se avaliar o aluno tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo (participação, desenvolvimento de atividades, respeito à opinião dos outros, senso crítico) (GATTI, [2007]).

Existe uma relação entre o paradigma de avaliação adotado e a aprendizagem, ou seja, deve-se admitir que o modelo de avaliação interfere de forma favorável ou não, na aprendizagem, logo a escola deve atentar para o modelo avaliativo que tem praticado. É preciso discutir os resultados apresentados, e propor novos caminhos, a fim de fortalecer o processo pedagógico. Nesse sentido, cabem reflexões sobre que tipo de avaliação a escola quer assumir. Se consideramos que a mais importante função da avaliação é contribuir para a aprendizagem dos alunos, seria interessante assumir a perspectiva da avaliação mediadora, proposta por Jussara Hoffman, que defende:

[...] a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Nesse sentido, existem pontos de confluência entre a Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos e a avaliação mediadora, cujo paradigma se opõe ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir para uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora, em que o professor favorece a troca de ideias entre seus alunos, ultrapassando a noção de "[...] saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMAN, S/D).

Assim, o professor cria possibilidades para que a aprendizagem não ocorra de forma mecanizada, não obstante com troca de saberes; e que tomem como base o contexto histórico social vivido no cotidiano concreto. Destarte, os alunos, desenvolvem a criticidade e adquirem uma visão mais ampla dos conteúdos e suas finalidades (LUCKESI, 1994).

Nessa perspectiva, os professores buscam temas que fazem parte da realidade concreta do aluno e fazem a vinculação com os conteúdos, criam mecanismos para discussão e problematizam as questões mais atuais, discutindo aspectos sociais como economia, justiça, injustiças, diversidade, etnia, gênero - e culturais. Dessa forma, favorecem a função transformadora da escola, deixando o papel de transmissor de saberes e assumindo o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, preocupando-se com a transformação social (MELO; FERREIRA; COSTA, 2018).

Outra categoria conceitual que conjuga com o modelo de ensino que se preconiza, trata-se do termo avaliação formativa, no sentido de que esse paradigma ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. Grego [2013?] assevera que a avaliação formativa contemple a intervenção planejada dos professores para criar um ambiente de aprendizagem que possibilita o engajamento do aluno, necessário a uma real aprendizagem. A autora esclarece que a avaliação mediadora se caracteriza por esses aspectos:

1. Integração da avaliação formativa em cada atividade de ensino, significando que a avaliação se insere na interação professor-aluno-conhecimento e nas interações entre os alunos, a orientar um processo de diferenciação do ensino e de diferenciação da aprendizagem;
2. A avaliação visa tornar o aluno autor de sua própria aprendizagem, no sentido de estimulá-lo a se envolver em um processo de autorregulação, de desenvolvimento de suas capacidades metacognitivas, em um constante processo interativo com o professor e com seus pares;
3. Adoção do conceito de regulação das aprendizagens, que envolve feedback mais adaptação do ensino e da aprendizagem (em contraposição ao conceito de recuperação das dificuldades de aprendizagem – feedback mais correção) (GREGO, [2013?], p. 6).

Essas orientações auxiliam o professor no sentido de tomar os resultados das avaliações externas, como ponto de partida para repensar novos modos, estratégias alternativas de aprendizagem que partam da realidade concreta para contextualizar os conteúdos, que explorem os potenciais dos alunos. O que não se deve é ignorar

os resultados advindos desses testes, ou promover os alunos sem uma devida atenção às lacunas que ficaram em sua aprendizagem.

2.2 FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA SUPRIR AS DEFASAGENS DE APRENDIZAGEM

A necessidade de formação continuada em serviço docente é fato recorrente no sistema educacional, percebe-se a necessidade de maiores reflexões, discussões e trocas de experiências no campo de atuação do professor sobre as práticas pedagógicas, as quais favorecem o aprimoramento da vida profissional do professor em vários ângulos e situações educacionais.

Há diversas possibilidades do uso de metodologias diferenciadas que, muitas vezes, são esquecidas pelo hábito do uso especificamente do livro didático. Vale ressaltar, ainda, que essa prática interfere diretamente no desempenho dos alunos, nas atividades cotidianas desenvolvidas em sala de aula, porque limita o aluno quanto ao desempenho, interferindo na possibilidade de conhecimento de vocabulários mais amplos dentro dos assuntos abordados.

No que concerne aos instrumentos avaliativos e às estratégias pedagógicas utilizados nas unidades de ensino, por vezes são abordados com o uso de autores que possuem linguajar e conteúdos descontextualizados da realidade do educando.

Sendo assim, no momento da aplicabilidade da verificação da aprendizagem do aluno, identifica-se uma dificuldade significativa nas interpretações dos enunciados das atividades ou trabalhos propostos. Nessa perspectiva, Gatti (2008) evidencia a necessidade da formação contínua dos educadores.

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (GATTI, 2008, p. 62).

Inúmeros documentos internacionais destacam essa urgência, sendo um assunto tratado como prioridade, e a formação contínua “[...] é enfatizada em seu

papel renovador [...]”. Claramente, observa-se que os documentos que norteiam a educação evidenciam a importância da formação continuada “[...] para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (GATTI, 2008, p. 62). Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores quanto nos alunos.

Conforme destaca Gatti (2008), a legislação impulsionou, na metade do século passado, a expansão de cursos de formações continuadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) provocou, de certa forma, as esferas públicas quanto à necessidade de haver formação dos docentes. Existiram amplos debates acerca da relevância do aprimoramento profissional, e esta lei trata da formação de professores em inúmeros artigos. Por exemplo, em seu art. 67, determina que os sistemas de educação promoverão o reconhecimento dos figurantes da educação; já seu inciso II traz, em seu bojo, o esmero profissional contínuo, sendo uma obrigação dos poderes públicos, além do mais que haja remuneração para que o educador se qualifique.

Posteriormente no “[...] artigo 80, está que ‘o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada’”. Em seguida, no art. 87, é explícita a obrigação do município de capacitar seus profissionais da educação em exercício na realização de programas de formação/capacitação, além da utilização dos recursos para formações a distância. De maneira geral, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que estratégias sejam pensadas no intuito de aprimorar os profissionais da educação (GATTI, 2008, p. 64).

No tocante às discussões realizadas acerca das disposições dessa lei, Gatti (2008) aponta que há esforços direcionados a sua efetivação nos três níveis da administração da educação brasileira, com a amplificação do compromisso dos municípios relativamente à educação.

[...] iniciativas de gestões estaduais ou municipais, por pressões das redes e sindicatos, pelas propostas de instituições ou pelo tipo de recursos alocados ao setor educacional e sua regulamentação – especialmente, à época, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [...], um incremento forte em processos chamados de educação continuada. A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento

sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas (GATTI, 2008, p. 64).

Em se tratando do município de São Mateus, há uma equipe intitulada como coordenadores de área, que são professores efetivos, com formação específica em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Língua Inglesa, Educação Física, Música. Esses profissionais possuem atribuições estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) dentro dela própria.

Entre as atribuições, existe também o mapeamento dos resultados dos instrumentos avaliativos (aprendizagem) das turmas, no qual há os alunos com baixo rendimento. De acordo com as disciplinas em que se observa um percentual elevado de alunos abaixo da média, eles fazem visita à unidades de ensino e buscam entender com o pedagogo o motivo pelo qual a turma chegou a tal resultado. Após alinhamento, eles se direcionam aos professores em planejamentos, para ouvi-los e obter algumas sugestões.

Uma vez que esses profissionais já se encontram disponíveis dentro da SME de São Mateus, infere-se que a SME poderia disponibilizá-los para estruturar uma formação continuada com o formato de estudar metodologias diferenciadas, podendo também convidar outros profissionais da rede municipal capacitados para contribuir na formação. Existem inúmeras ferramentas lúdicas para serem usadas com os alunos que poderiam dar suporte aos processos de ensino-aprendizagem, visto que predomina na escola um público de discentes oriundos de classe social economicamente desfavorecida, portanto privados do contato com essas ferramentas.

Como incentivo ao profissional (professor/pedagogo) para participar da formação, a Secretaria de Educação poderia ofertar cursos com carga horária mais alta, o que serviria para sua ascensão profissional ou para a melhoria na titulação, favorecendo no processo de seleção em concursos. Nota-se que os docentes não têm interesse em participar de formação em serviço, porque, de modo geral, os certificados não são incentivos de progressão na carreira profissional. Essas medidas, associadas a outras, são importantes para a valorização profissional.

Freire (2001, p. 52) aponta que a formação permanente dos educadores é um momento de reflexão crítica acerca da prática. Para o educador, pensar criticamente sobre a ação de hoje ou do passado pode aprimorar a próxima prática. O educador comprometido provoca indagações, curiosidade dos educandos, não apenas

transmite conhecimentos, contudo cria “[...] possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Candau (1997), Imbernón (2010), Nóvoa (2017) comungam opiniões sobre a importância da formação continuada entrelaçada com a prática docente, pois consideram que o processo formador favorece a percepção das reais necessidades do cotidiano escolar, convida os sujeitos à reflexão sobre sua práxis e contribui significativamente para o aprimoramento do processo ensino/aprendizagem.

Essa constatação se deu ao longo desta investigação que propiciou a criação de um curso de curta duração para os docentes da instituição pesquisada.

3 METODOLOGIA

Concernentemente aos aspectos metodológicos adotados nesta pesquisa, este estudo é de cunho qualitativo e exploratório, caracterizado também como um estudo de caso. O *lócus* para a realização do estudo foi uma escola da rede municipal no município de São Mateus, Espírito Santo.

O grupo amostral contabilizou cinco sujeitos para entrevistas, sendo o diretor da instituição e quatro professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por serem as mais cobradas nas avaliações externas. Foram resguardadas as identidades dos devidos participantes da pesquisa, que assinaram termos de consentimento (APÊNDICE A) e, no capítulo de discussão dos dados, foram nomeados por letra seguida de um número. As entrevistas foram registradas em gravador de celular.

Considerando que o foco desta pesquisa são os instrumentos avaliativos no contexto educacional, foram coletados os dados do IDEB para a análise de como vêm sendo os resultados da escola.

Também foram analisados os dados obtidos dos resultados dos instrumentos avaliativos usados pela escola por meio do sistema adotado pela Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, Sislame, do ano de 2019. Esse conjunto de dados produzidos pelas respostas dos dois segmentos de sujeitos (professores e diretor) foi cruzado, a fim de permitir a estruturação de uma análise que respondesse ao problema da pesquisa.

O Sislame⁴ é um sistema que é utilizado nas redes estaduais e municipais de educação, contribuindo para a melhoria do trabalho pedagógico. O sistema possibilita o cadastro, matrícula e enturmação dos educandos; lançamento de resultados de avaliação do aprendizado e dados de frequência; registro e alocação de professores; controle de serviços especiais, tais como; emissão de boletins, históricos escolares, diários de classe e inúmeros relatórios.

Os diretores escolares têm acesso/acompanhamento a todo o sistema. O pedagogo tem acesso aos conteúdos registrados, à frequência e aos resultados dos instrumentos avaliativos aplicados, os quais revelam a situação escolar de cada aluno em todas as disciplinas que compõem a grade curricular trimestralmente.

⁴ Os dados apresentados referentes ao sistema Sislame foram obtidos por meio do respectivo *link*. Disponível em: <https://portalsislame.caeduff.net/portalsislame/home.jsf>. Acesso em: 12 set. 2020.

No tocante à pesquisa exploratória, Gil (2008) avulta que ela tem como objetivo elementar desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e pensamentos, considerando que os problemas são formulados de uma maneira precisa ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Esses tipos de pesquisas são as que apresentam menor rigor no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, relativo a um determinado fato.

As pesquisas exploratórias costumeiramente, de acordo com Gil (2008, p. 27), “[...] envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas”. Esse tipo de pesquisa é elaborado com a finalidade de propiciar uma perspectiva ampla, “[...] de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

Ainda o autor evidencia que, na maioria das vezes, a pesquisa constitui uma etapa primeira em uma investigação aprofundada, principalmente quando a temática escolhida é genérica, sendo necessário esclarecer a delimitação da pesquisa, exigindo uma vasta investigação na literatura, além de “[...] discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (GIL, 2008, p. 27).

Como recurso bibliográfico, foram consultadas fontes literárias relativas ao assunto em estudo, bem como artigos publicados em sites específicos confiáveis, que possibilitaram informações que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho, dando forma na sua fundamentação. Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita.

É fundamental destacar que, de modo geral, tem sido afirmado que as abordagens quantitativas asseguram a validade da pesquisa por meio de experimentos e formulações. Com base nessa compreensão, é que os diversos procedimentos utilizados/construídos durante a investigação foram confrontados, de modo a garantir a validade de uma pesquisa de cunho qualitativo, apoiada nas contribuições de Oliveira (2002), que considera os seguintes elementos como fundamentais na busca dessa validade:

[...] o confronto de fontes; a complementaridade de instrumentos metodológicos e referenciais teóricos; a revisão colaborativa de entrevistas e registros de observações; o debate constante sobre os princípios interpretativos e resultados que emergem do processo de pesquisa (OLIVEIRA, 2002, p. 10).

Os dados produzidos na pesquisa permitem compreender o olhar de professores, pedagogos e diretor, ou seja, de cada profissional envolvido no contexto escolar do aluno, no que se refere ao seu aprendizado, na aplicabilidade dos instrumentos avaliativos. O objeto da pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas. Escolheu-se uma pesquisa qualitativa por entender como conceitua Bogdan e Biklen (1994), por serem dados recolhidos em contextos naturais, observados dentro do próprio ambiente.

As opções metodológicas permitem classificar a pesquisa como abordagem qualitativa, pois o pesquisador interage com o contexto de pesquisa e os envolvidos, pois “[...] frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17). Como explicam Ludke e André (1986), alguns dados foram apresentados de forma quantitativa, porém sem perder o foco da abordagem qualitativa.

Com base no estudo de caso, Gil (2008, p. 57) preceitua que é definido pelo aprofundamento do estudo de maneira exaustiva e profunda, ou até mesmo “[...] poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

De acordo com as prescrições de Yin (2005, p. 32), trata-se de um estudo empírico, tendo por intuito investigar um fato atual dentro de seu cenário de realidade, “[...] quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Ainda Gil (2008, p. 58) aponta que:

:

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Gil (2008) evidencia que o estudo de caso, nas pesquisas exploratórias tanto explicativas quanto descritivas, pode ser adotado, não obstante há estigmas em relação a essa metodologia, como preceitua Yin *apud* Gil (2008, p. 58) no sentido de que:

a) Falta de rigor metodológico. Diferentemente do que ocorre com os experimentos e levantamentos, para a realização de estudos de caso não são definidos procedimentos metodológicos rígidos. Por essa razão são freqüentes os vieses nos estudos de caso, os quais acabam comprometendo a qualidade dos seus resultados. Ocorre, porém, que os vieses não são prerrogativa dos estudos de caso, podendo ocorrer em outras modalidades de pesquisa. Logo, o que se propõe ao pesquisador disposto a desenvolver estudos de caso é que redobre seus cuidados tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados.

b) Dificuldade de generalização. A análise de um único ou mesmo de múltiplos casos fornece uma base muito frágil para a generalização. No entanto, os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população a partir de procedimentos estatísticos, mas sim o de expandir ou generalizar proposições teóricas.

c) Tempo destinado à pesquisa. Alega-se que os estudos de caso demandam muito tempo para ser realizados e que freqüentemente seus resultados tornam-se pouco consistentes. De fato, os primeiros trabalhos qualificados como estudos de caso foram desenvolvidos em longos períodos de tempo e seus resultados deixaram muito a desejar. Todavia, a experiência acumulada nas últimas décadas mostra que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos. Convém ressaltar, no entanto, que um bom estudo de caso constitui tarefa difícil de realizar. Pesquisadores inexperientes, entusiasmados pela flexibilidade metodológica dos estudos de caso, ao final de sua pesquisa, conseguem apenas um amontoado de dados que não conseguem analisar e interpretar.

3.1 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa consubstanciou-se em uma escola pública de ensino fundamental localizada em Guriri, no município de São Mateus. A instituição foi fundada em 1981, por meio do Decreto nº 466/81, da Prefeitura Municipal de São Mateus. Em 2017, a instituição de ensino teve o nome alterado pelo Decreto nº 822/92⁵.

Os alunos atendidos são filhos de famílias de pescadores, pedreiros, domésticas, comerciantes. Alguns são beneficiados pelo Programa Bolsa-Família. Para chegarem à escola, os alunos vão a pé ou com transporte escolar viabilizado pela prefeitura municipal, ou de bicicleta. A escola investigada possui um número

⁵ Os dados apresentados na caracterização da escola pesquisada foram obtidos por meio do projeto político-pedagógico (2018).

significativo de alunos que ficaram retidos na série, por não atingir a média necessária para aprovação. A instituição escolar atende alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II.

O projeto político-pedagógico (PPP) da instituição pesquisada possui uma visão pautada no diálogo com todos os envolvidos no contexto educacional. Nesse sentido, o PPP (2018) leva em conta a LDB de 1996, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o disposto nos PCNs como documentos norteadores para subsidiar uma educação de qualidade.

As famílias dos educandos possuem nível sociocultural e econômico bastante diversificado. Muitos são oriundos de cidades mineiras, municípios vizinhos e de grandes centros urbanos, logo portam traços da cultura proeminente dos locais onde residiam anteriormente, em contraste com a cultura local, daqueles nascidos em São Mateus.

No que se refere ao nível socioeconômico, o contraste é ainda maior. Uma parte dos alunos (filhos de comerciantes e profissionais liberais) é oriunda de famílias que possuem renda definida, com acesso à tecnologia, como internet e variedades de jogos eletrônicos. Outra parte pertence a famílias sem renda definida, filhos de pescadores, marisqueiros e diaristas. Algumas famílias são extremamente carentes, o desemprego é um problema constante e a bolsa-escola, às vezes, é a única fonte de sobrevivência.

No tocante à estrutura física da escola, o prédio escolar é próprio e encontra-se em boas condições de uso. Possui biblioteca, refeitório, mas não comporta o número de alunos, não tem sala de leitura nem laboratório de informática. Além de oferecer acessibilidade aos portadores de necessidades especiais.

Quadro 4- Infraestrutura da escola

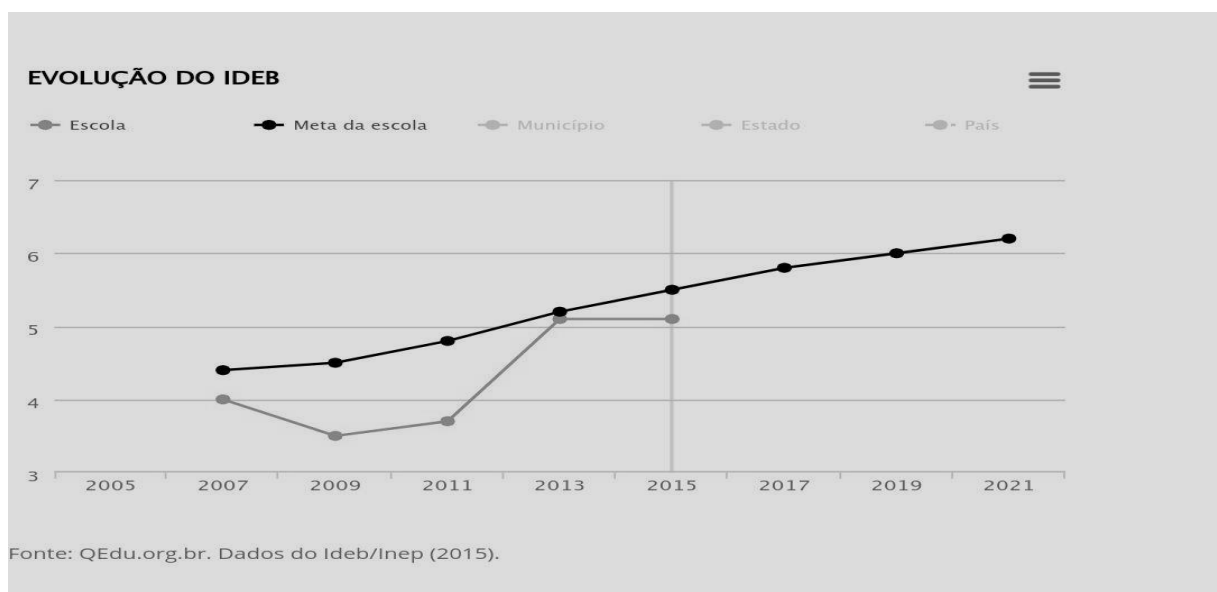
Dependências	Quantidade
Sala de aula	9
Sanitários dentro do Prédio para aluno	4
Sanitários dentro do prédio para professor	2
Sanitários fora do Prédio	0
Biblioteca - 2m ²	1
Cozinha	1
Laboratório de informática	0
Laboratório de Ciência	0
Sala de leitura	0
Quadra de esporte	1
Sala de diretor	0

Secretaria escolar	1
Sala de professor	1
Sala de recursos - 2m ²	1

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018) da escola pesquisada, 2020.

Os quadros abaixo servirão como objeto de análise, pois contêm dados importantes para serem analisados em relação às notas alcançadas no IDEB da respectiva instituição escolar pesquisada.

Quadro 5- Resultados do IDEB da escola pesquisada



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018) da escola pesquisada, 2020.

Quadro 6- Resultados do IDEB

Ano	Meta	Atingido pela escola
2007	4,4	4,0
2009	4,5	3,5
2011	4,8	3,7
2013	5,2	5,1
2015	5,5	5,1
2017	Não há nota	-
2019	5,2	4,7

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018) da escola pesquisada, 2020.

Observa-se que os resultados da escola pesquisada são similares aos atingidos nacionalmente. Em 2013 e 2015, a escola atingiu a média de 5,1 pontos, enquanto a média nacional era de 4,2 pontos e 4,5 pontos. Ou seja, houve um avanço significativo. Não obstante, em 2019, a média diminuiu para 4,7 pontos. Como observado no quadro acima, a meta definida pela escola não vem sendo atingida. Vale ressaltar aqui, que a escola ficou sem o IDEB de 2017, pois foi enviada a prova errada e os alunos acabaram não realizando a prova.

Analisou-se a Ata⁶ do conselho de classe final do 6º ano do ensino fundamental na disciplina de Matemática. Na turma A⁷ com 34 alunos, 14 estudantes foram aprovados com média acima de 62,0 pontos. Nove discentes ficaram com nota abaixo da média para aprovação, pois durante o ano letivo ficaram abaixo da média nos trimestres. 11 foram aprovados com 60,0 pontos. Constatou-se que destes 11 alunos:

- Quatro caíram seus rendimentos ficando com a nota abaixo da média no 3º trimestre, porém conseguiram a média para ser aprovado.

- Seis tiveram rendimento abaixo da média em mais de um trimestre e os mesmos não conseguiram recuperar suas notas na recuperação final, e todos foram aprovados em conselho de classe.

- Um aluno foi mediano no 1º trimestre (18,0 pontos); 2º trimestre (22,0 pontos) e no 3º trimestre obteve nota abaixo da média. Contudo, conseguiu a média para ser aprovado.

Observa-se que desse quantitativo, apenas 41,5% dos mesmos conseguiram a média efetivamente ao longo do ano. E 18% sem terem a média foram aprovados pelo conselho de classe.

Na disciplina de Língua Portuguesa na mesma turma; 28 alunos foram aprovados com média acima de 60,5 pontos. Três educandos ficaram com nota abaixo da média para aprovação no qual foi comprometido mais de um trimestre, pois durante o ano letivo ficaram abaixo da média nos trimestres. Percebeu-se que três foram aprovados com 60,0 pontos. Foi evidenciado que três discentes obtiveram rendimento baixo da média em um trimestre somente. E não foram para a recuperação final.

⁶ Ata de conselho final é um documento no qual são registrados os resultados das notas dos alunos referente a todas disciplinas

⁷ Nome fictício atribuído à turma.

Analisando os resultados de Língua Portuguesa na referida turma, 82,5% conseguiram a média para aprovação. E 9% não conseguiram a média, contudo foram aprovados pelo conselho de classe.

Na turma B⁸ com 28 alunos, na disciplina de Matemática, sete foram aprovados com média acima de 61,0 pontos. Nove ficaram com nota abaixo da média para aprovação, os resultados dos mesmos foram comprometidos em mais de um trimestre. 12 foram aprovados com 60,0 pontos, evidenciou-se que destes alunos: Todos obtiveram rendimento abaixo da média em mais de um trimestre e eles não conseguiram recuperar suas notas na recuperação final. Sendo todos aprovados em conselho de classe. Seis caíram no rendimento no 3º trimestre. Um aluno foi mediano no 1º trimestre (18,0 pontos), 2º trimestre (22,0 pontos) e no 3º trimestre obteve nota abaixo da média.

Observa-se que 25% dos alunos na disciplina de Matemática conseguiram a média para aprovação final, entretanto 43% foram aprovados sem terem a média.

Na disciplina de Língua Portuguesa na mesma turma; 21 alunos foram aprovados com média acima de 60,5 pontos. Dois ficaram com nota abaixo da média para aprovação no qual foi comprometido mais de um trimestre. Não obtendo a média para aprovação, mesmo após a Recuperação Final. Percebeu-se que cinco foram aprovados com 60,0 pontos. Evidenciou-se que dois discentes em todos os trimestres estudados no ano obtiveram rendimento abaixo da média, contudo conseguiram a pontuação necessária para aprovação na prova de recuperação final. Um aluno obteve rendimento baixo da média em dois trimestres, entretanto conseguiu a média necessária na Recuperação Final. Dois obtiveram rendimento baixo da média em um trimestre somente. Conseguiram a média sem ter a necessidade de irem para a Recuperação Final.

Na turma C⁹ com 30 alunos na disciplina de Matemática, 11 foram aprovados com média acima de 61,0 pontos. Seis ficaram com nota abaixo da média para aprovação, os resultados dos mesmos foram comprometidos em mais de um trimestre. 13 foram aprovados com 60,0 pontos, evidenciou-se que destes discentes:

⁸ Nome fictício atribuído à turma.

⁹ Nome fictício atribuído à turma.

- Cinco alunos, apenas um obteve nota acima da média em um trimestre, quatro conseguiram em apenas um dos trimestres recuperar a nota baixa. Nos demais trimestres tiveram notas abaixo da média. Todos na Recuperação Final ficaram com 60,0 pontos.

- Um aluno teve no 1º trimestre nota acima da média. No 2º trimestre ficou com nota abaixo da média tanto na prova, quanto na recuperação. No 3º trimestre ficou abaixo da média com 16,7 pontos e na recuperação trimestral obteve 26,0 pontos. Sendo aprovado com a nota necessária para aprovação.

- Três alunos, ou seja, 10% dos educandos tiveram rendimento abaixo da média em mais de um trimestre e os mesmos não conseguiram recuperar suas notas na Recuperação Final, todos foram aprovados em conselho de classe.

Na disciplina de Língua Portuguesa na mesma turma; 20 alunos foram aprovados com média acima de 60,5 pontos. Cinco ficaram com nota abaixo da média para aprovação no qual foi comprometido em mais de um trimestre. Não obtendo a média para aprovação, mesmo após a Recuperação Final. Evidenciou-se que três (10%) foram aprovados com 60,0 pontos. Detalhando a situação dos três alunos, verifica-se que:

- Um aluno no 2º e 3º trimestres caiu o seu rendimento (não obteve resultado após a Recuperação Trimestral); um discente caiu o rendimento no 2º trimestre (não obteve resultado após a Recuperação Trimestral) e um estudante caiu o rendimento no 1º trimestre (não obteve resultado após a Recuperação Trimestral). Observa-se que estes foram aprovados com ajustes de notas, sem terem que passar pela Recuperação Final.

Na turma D¹⁰ com 29 alunos na disciplina de Matemática, 12 foram aprovados com média acima de 62,5 pontos. Onze ficaram com nota abaixo da média para aprovação, os resultados dos mesmos foram comprometidos em mais de um trimestre. Evidenciou-se que seis discentes foram aprovados e:

- Um aluno obteve nota baixa em dois trimestres. O mesmo conseguiu aprovação na Prova de Recuperação Final obtendo 60,0 pontos.

- Dois alunos obtiveram nota baixa em um trimestre. Os mesmos conseguiram aprovação na prova de Recuperação Final obtendo 60,0 pontos.

¹⁰ Nome fictício atribuído à turma.

-Três destes alunos tiveram rendimento abaixo da média em todos os trimestres. Os mesmos conseguiram aprovação na Prova de Recuperação Final obtendo 60,0 pontos.

Na disciplina de Língua Portuguesa na mesma turma; 16 alunos foram aprovados com média acima de 60,5 pontos. Sete ficaram com nota abaixo da média para aprovação no qual onde foi comprometido mais de um trimestre. Não obtendo a média para aprovação, mesmo após a Recuperação Final. Evidenciou-se que seis foram aprovados com 60,0 pontos. Detalhando melhor esses seis alunos, verifica-se que:

- Três alunos caíram os seus rendimentos (não obteve resultado após a recuperação trimestral), estes obtiveram a nota necessária para aprovação após a prova de Recuperação Final.

- Três alunos – um aluno obteve nota no 1º trimestre na recuperação trimestral a prova zerada. No 2º e 3º trimestres ficou na média obtendo assim a média de 60,0 pontos. Dois (7%) obtiveram tanto no 1º e no 2º trimestres nota na recuperação trimestral, no 3º trimestre ficaram com nota vermelha, contudo com o benefício de arredondamento de notas, ambos obtiveram a média necessária para aprovação.

Na turma E¹¹ com 29 alunos na disciplina de Matemática, cinco alunos foram aprovados com média acima de 61,5 pontos. Quatorze discentes ficaram com nota abaixo da média para aprovação, os resultados dos mesmos foram comprometidos em mais de dois trimestres. Evidenciou-se que sete alunos foram aprovados e:

- Seis alunos obtiveram nota abaixo da média em mais de dois trimestres. Foram aprovados na prova de Recuperação Final obtendo 60,0 pontos. Um aluno está zerado nas provas do 1º e 2º trimestres (obtendo nota de 24,0 pontos em ambos os trimestres na prova de Recuperação Trimestral), no 3º trimestre tirou nota abaixo da média obteve aprovação na prova de Recuperação Final obtendo 60,0 pontos.

Na disciplina de Língua Portuguesa na mesma turma; dez alunos foram aprovados com média acima de 62,0 pontos. 12 alunos ficaram com nota abaixo da média para aprovação no qual onde foi comprometido mais de um trimestre. Detalhando melhor esses 12 discentes, verifica-se que:

- Oito alunos ficaram com notas abaixo da média em três trimestres. Não obtendo a média para aprovação, mesmo após a Recuperação Final.

¹¹ Nome fictício atribuído à turma.

- Quatro alunos ficaram com notas abaixo da média em dois trimestres. Não obtendo a média para aprovação, mesmo após a Recuperação Final. Entretanto, um aluno ficou com nota abaixo da média em três trimestres. Obtendo a média para aprovação de 60,0 pontos, após a Recuperação Final. Um aluno ficou com nota abaixo da média em dois trimestres. Obtendo a média para aprovação de 60,0 pontos, após a Recuperação Final. Dois alunos ficaram com nota abaixo da média no decorrer de alguns trimestres, mas conseguiram obter a média de 60,0 pontos. Sem ter que fazer a Prova de Recuperação Final.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dividiu-se este capítulo em segmentos: no primeiro momento descreve-se a dinâmica do conselho de classe, em seguida a caracterização dos sujeitos da pesquisa; posteriormente discutem-se os dados produzidos nas entrevistas com o diretor e com os professores da instituição.

A dinâmica do conselho de classe

A descrição dessa dinâmica é baseada nas minhas impressões, a partir das vivências no cotidiano escolar e durante alguns anos de prática docente bem como nos registros das Atas. Portanto, considerou-se apropriado descrever como os encontros de conselho de classe ocorrem na instituição com o intuito de explicar como são conduzidas as ações durante e após os encontros.

Após a aplicação dos instrumentos avaliativos referentes ao 3º trimestre, o professor é capaz de visualizar, por meio do somatório do diário eletrônico, os alunos que não atingiram 60% no total de pontos distribuídos ao longo ano letivo. Nesse contexto de reta final do ano letivo, o diretor propõe um pré-conselho final, para que os professores tomem conhecimento da realidade dos alunos mencionados. A direção sugere que os professores deem alguma forma de recuperação extra. Em outras palavras, são propostas novas atividades para aqueles que estão com médias próximas de 60,0 pontos, para que sejam encaminhados à recuperação final apenas os discentes que estão em situação crítica relacionadas às notas, referentemente à aprendizagem ou faltas.

Concluída essa primeira fase, os estudos de recuperação final se iniciam, em seguida é realizado o conselho de classe final. Os professores estão reunidos com a pedagoga e o diretor, que conduzem o conselho. Nota-se que a maioria dos alunos que vão para a recuperação final não consegue atingir o quantitativo de notas para a aprovação nem possuem as habilidades necessárias para o ano seguinte.

Dando prosseguimento ao conselho de classe, a direção menciona cada aluno para que os docentes manifestem quais atingiram, ou não, a aprovação. Quanto ao discente que ficou abaixo da média final em apenas uma disciplina, o conselho final decide sobre sua situação, mesmo que o quantitativo de pontos seja abaixo do esperado ou apresente muitas dificuldades. Um fato sempre intriga e causa

estranheza: nesse conselho final, existe uma espécie de hierarquia de disciplinas. Se o aluno ficou abaixo da média em apenas uma disciplina e se esta não for Língua Portuguesa ou Matemática, a direção pede que o aluno seja aprovado, afinal, a reprovação ocorreu “só na sua disciplina” (são as palavras proferidas). Nota-se que algumas disciplinas têm menos valor e importância que as demais e o discente pode avançar normalmente sem que tenha acumulado conhecimentos na área. Tal situação indica que se atribui pouco valor a determinadas áreas de saberes (disciplinas). Não se defende a reprovação em massa, como o melhor caminho, contudo acreditamos que a equipe formada pelo professor e pedagogo conhece todo o processo de ensino, acompanhou de perto e pode criar métodos para aprimorar a aprendizagem daqueles que não obtiveram o êxito devido. Ademais, os educandos podem ter direito a uma aprendizagem de conhecimentos que lhes possibilitam ser cidadãos, no estrito sentido do termo.

A situação fica ainda mais grave quando duas disciplinas acumuladas como reprovação são levadas a dialogar entre si, para que os professores aprovem o aluno, pois altos índices de reprovação denotam um fracasso da escola. Essas constatações evidenciam quanto o sistema educacional ainda preza o quantitativo, e não o qualitativo.

O aluno que inicialmente havia sido reprovado em uma disciplina é, então, praticamente aprovado automaticamente, haja vista que é lembrado que muitos já reprovaram naquela turma e isso não é positivo, o que põe em cheque a competência do professor. Em síntese, a educação ainda preza por números que, muitas vezes, não refletem a realidade escolar. Não se intenta atribuir culpa à gestão da escola, entretanto ao próprio sistema que cobra que seja assim. Há uma cobrança em cascata: o sistema pressiona o diretor, que pressiona o professor, que acaba por ceder. Essa política de aprovação atinge um personagem do processo: o aluno. Na série seguinte, por mais que o professor e a escola busquem, de várias formas, sanar as dificuldades daquele aluno que foi aprovado no conselho final, tais dificuldades vão apenas se somando, e o resultado acaba sendo um discente que não desenvolveu suas competências e habilidades essenciais para a sua atuação em sociedade de forma plena. O educando acaba tendo a consciência de que foi aprovado pelo conselho, foi mal na prova e na série seguinte, uma boa parcela acaba novamente repetindo o perfil por já aguardar uma aprovação automática.

Todas essas situações levam a considerar a necessidade de reavaliar a prática pedagógica tanto em atividades de sala de aula, como aquela que serão desenvolvidas em casa. É preciso admitir que novos caminhos possam ser trilhados com intuito de propiciar ao aluno o conhecimento necessário e suficiente para uma aprendizagem mais eficaz.

Os dados produzidos nas entrevistas

Nesta etapa serão apresentadas algumas considerações acerca da entrevista direcionada aos professores e diretor com enfoque nas avaliações externas e resultados das defasagens apresentadas pelos alunos, entre outros aspectos. Para tanto, estruturou-se essa parte em três segmentos: inicialmente a caracterização do grupo dos sujeitos da pesquisa; em seguida, analisaram-se os dados produzidos pela entrevista com o diretor. Finalizou-se essa discussão apresentando as opiniões dos professores no terceiro segmento. As entrevistas tiveram por finalidade mapear a visão dos figurantes no contexto educacional.

Primeiro segmento: perfil dos educadores

Três educadores são formados em Letras Português e dois em Matemática. Um educador tem formação inicial em Administração com formação especial Pedagógica Matemática, equivalente à licenciatura em Matemática. Os professores regentes atuam nas disciplinas em que possuem formação. As idades variam de 40 a 46 anos. Referentemente ao tempo de atuação no magistério, o docente com menos tempo tem 15 anos de experiência e aquele com maior tempo tem 27 anos de atuação. São professores que atuam na unidade de ensino, no 6º e 7º anos. Concernentemente ao vínculo empregatício, apenas um professor é do regime de designação temporária. Suas manifestações se encontram em registros gravados, e posteriormente transcritos e sistematizados em formato de texto.

O contato inicial com os sujeitos da pesquisa ocorreu por intermédio do uso do celular, aos quais foram apresentados os objetivos da pesquisa. Os sujeitos aceitaram participar da pesquisa prontamente. Devido ao contexto de pandemia vivenciado pela humanidade, foi agendado um horário com os devidos cuidados para a não propagação do vírus.

Segundo segmento: as opiniões do diretor

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos professores do 6º ano para resolver o problema de defasagem nas habilidades necessárias na turma, o diretor revela que:

[...] O 6ºano [...] como a nossa escola aqui ela não trabalha de 1º ao 5º então a gente pega aluno de tudo, quanto é canto [...]. Vem aluno de outra escola, e aí a gente sente muita dificuldade o aluno se adaptar [...] ao conteúdo, ao ritmo da escola, e o professor também sente essa dificuldade com o menino, aí eles têm o hábito de não fazer dever, [...] tem várias [...] lacunas [...] falta rotina neles de estudo ainda, [...] devido a isso aí [...] a gente acaba tendo muita questão de reprovação nos 6º anos (P1).

A diversidade de alunos que vêm de diferentes escolas é um desafio grande a qualquer instituição de ensino, no entanto essa é uma situação comum a todas as realidades. Uma boa formação nos anos iniciais com continuidade de métodos pedagógicos é fator importante de sucesso, e não se refere apenas ao conhecimento científico, mas também ao desenvolvimento do equilíbrio emocional e as interações sociais. Nesse campo, seria interessante articular momentos de cooperação da família. Essas lacunas são evidenciadas nos 6º anos e acabam interferindo na aprendizagem.

Em relação à sua percepção sobre como é tratada a defasagem de habilidades dos alunos, o diretor afirma que:

Olha a defasagem de aprendizagem o professor se vira ali, para poder tentar [...] ajudar o menino [...], fazer as atividades extras, [...] revisão de conteúdo, e a gente não tem reforço [...], até mesmo que nós já tivemos reforço outras vezes aqui na escola e não funcionou muito bem, porque a questão de eles morarem muito distante da escola, [...] então demora muito tempo para chegar até aqui [...]. E, então tudo que tem que resolver [...] na da sala de aula. E a gente chama as famílias também para o comprometimento [...], reunião com os pais, mas esses alunos que ficam sem fazer a atividade é o nosso gargalo, porque eles não rendem nem na sala, e nem [...] em casa também com as tarefas que são designadas extras para casa (P1).

A direção apontou que o problema da defasagem é acolhido pela escola e que o professor dispõe, com a escola, de diferentes maneiras para vencer esse obstáculo. O diretor também ressalta a importância de trazer a família como agente colaborador com as ações da escola.

Ao ser questionado sobre os tipos de práticas que ocorrem no decorrer do ano letivo, para que os alunos alcancem os resultados básicos para aprovação, o diretor assim se manifestou:

Olha a gente no início do ano [...] quando a gente não elabora o nosso simulado, vem o simulado da própria Secretaria de Educação, que agora recentemente eles começaram a fazer, e em cima desse diagnóstico [...] a gente vai trabalhando. Então, [...] a gente desenvolve um monte de projeto dentro da escola também que visa também incentivar, é o menino estudar, querer estudar mais um pouco e tentar resolver essa situação (P1).

Uma das práticas prioritárias é a motivacional por meio de projetos, para que o aluno desperte interesse pelo estudo. Como citado, trata-se de uma prática coletiva, que busca uma participação mais efetiva dos alunos. Nesses trabalhos os alunos são estimulados a se envolverem com os estudos. Essa tem sido uma tentativa de vencer os desafios.

Para cumprir seu papel, na gestão, o diretor acredita que as ações que poderiam contribuir para um resultado mais satisfatório, no sentido de desenvolver as habilidades mínimas, seriam:

[...] mais paciência também do professor, mais revisão, é o entendimento que esse menino é [...] de 6º ano, que ele ainda traz aquelas marcas da infantilidade, que tem a dificuldade ainda com a rotina [...], então assim ter mais um pouquinho de paciência com ele, [...] por exemplo, fez uma prova, o menino não conseguiu, não fechar aquela nota, mas a gente fazer a revisão daquilo ali, a prova [...] ser um diagnóstico [...] da aprendizagem, e não só para você ficar aplicando prova e dando nota baixa e ficar por isso mesmo (P1).

A fala é pertinente e aponta na direção de uma avaliação mediadora e formativa, que busca promover ações após as verificações das lacunas de aprendizagem. Na prática, o professor realiza seu papel, faz seu trabalho com todos os meios e apoio do pedagogo para obter um bom resultado, porém a escola ainda não consegue despertar o interesse e promover um maior envolvimento do aluno. Talvez seja preciso, mais uma vez, provocar as famílias para essa cooperação, pois não há como pensar em ações unilaterais.

No que diz respeito ao conselho de classe e sua relação com os resultados do IDEB, o diretor assim percebe esse momento:

Hoje dentro da escola o 6º ano [...] eleva o IDEB [...], então a gente faz todo um trabalho com o menino, aí quando chega lá na ponta o menino de 9º ano eles têm um resultado bom, [...] de aprendizagem bom na Prova Brasil, mas devido ao alto índice de reprovação dos meninos do 6º ano, o nosso IDEB cai, e a reprovação é justamente por isso, eles não têm rotina, [...] não têm hábito de estudo, [...] tem dificuldade com a questão da disciplina, são extremamente indisciplinados, e uma série de dificuldades que a gente assim, até eles encontrarem o caminho e amadurecer, [...] para saber que está numa escola de 6º ao 9º ano, a gente já transcorreu quase o ano todo (P1).

Os resultados do IDEB indicam que ainda existem obstáculos a serem superados e estes recaem sobre algumas questões, por exemplo, a necessidade do maior envolvimento e parceria das famílias. A escola faz seu papel na medida do possível, mas o empenho da família se faz necessário na educação. Sem a ajuda e colaboração familiar, a escola não consegue alcançar resultados plenamente satisfatórios e, principalmente, conforme destaca Gatti (2009), é preciso que sejam medidores para melhorar o nível da educação, não focar meramente os aspectos quantitativos.

Com relação à pressão sofrida para apresentar melhores resultados no IDEB, o diretor reflete da seguinte forma:

O sistema o próprio IDEB [...] já é um instrumento [...] para você aprovar menino [...], porque ele não olha só a questão da aprendizagem, ele olha a questão da reprovação, então, o próprio instrumento [...] nacional, ele já é para você aprovar menino, e tudo no Brasil hoje é acompanhar para você aprovar aluno. Entendeu? Não é só questão de Secretaria de Educação, mas isso aí é uma situação de nível nacional. Está [...] que a reprovação ela é reflexo na má qualidade do ensino (P1).

A manifestação do diretor indica que esse instrumento tem sido uma força mais para pressionar a escola, do que para fortalecer a aprendizagem dos alunos. De acordo com Gesqui (2016, p. 96):

Ao receber as metas IDEB como parâmetro de qualidade, ou melhor, como alvos a serem alcançados o gestor escolar não tem outra opção que não seja a de buscar o cumprimento destas metas independente daquilo que considere qualidade educacional ou das peculiaridades de sua escola ainda mais porque a utilização da média oculta todas as inúmeras peculiaridades de cada escola.

O sistema educacional, infelizmente, privilegia os aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do ensino, deixando de lado aspectos relacionados à efetiva aprendizagem, que aparece refletida em números, e nem sempre retratam a realidade e propiciam à escola alcançar um ensino de qualidade (GATTI, 2009). Para uma educação de qualidade, é imprescindível uma escola mais autônoma e que o sistema seja menos “engessado” e pautado não apenas em aspectos quantitativos.

Buscou-se compreender como o diretor avalia a postura dos professores desta unidade de ensino, em relação à abordagem dos conteúdos e comprometimento como os resultados da aprendizagem. Na sua visão:

Alguns professores são bem comprometidos, [...] preocupados [...]. Sempre está procurando a escola, dialogando, conversando, para poder tentar resolver. Mas tem alguns também que o menino não vai aprendendo, e também não procura meios não, para poder melhorar aquilo ali, para poder acertar, e a gente só vê a reclamação no final do trimestre, que o menino não alcançou o resultado, e o interessante é o seguinte, que eu acho, que assim por parte de alguns professores, eu vejo da seguinte forma, o professor, ele é o gerente da sua sala de aula, ele é o gestor da sua sala de aula, então se ele é o gestor da sua sala de aula, ele tem que dar conta de cada aluno. Eu não posso chegar ali, eu fazer o trabalho dele, entendeu? Ele que tem que fazer. E ainda falta essa consciência né, mesmo professores assim, velhos já na [...] bem experientes, mas ficam esperando que a escola vá lá e faça o seu trabalho. Nós enquanto gestão, enquanto pedagógico, nós estamos ali para auxiliar, para dar suporte a ele, mas o trabalho de ensinar é dele. E aí ainda falta essa propriedade ele assumir e tomar isso para si. Que é dele, que ele também se responsabilize pelo resultado da escola (P1).

Como sugestões para que a unidade de ensino possa fazer para solucionar essa questão, a direção apontou o seguinte:

Olha a gente tem que se articular como um todo [...], nos seus diversos segmentos, que é o trio gestor, os professores, e os pais também, e para gente encontrar mecanismo [...], trabalhos para a gente pode resolver essas dificuldades, e essas lacunas, que os alunos trazem é que vem lá de 1º ao 5º ano. Mas eu penso, que para nossa escola hoje, o ideal seria uma escola de 1º ao 9º ano, que aí você já pega o menino, [...] sabendo como ele está [...] (P1).

A continuidade de um trabalho pedagógico, desde os anos iniciais até o 9º ano, é um fator que apresentaria resultados positivos. Dar continuidade a um trabalho iniciado nas bases refletiria em uma educação de melhor qualidade, de melhores resultados, já que assim o sistema o quer. O aluno teria suas dificuldades acompanhadas desde o início na mesma instituição, norteadas por missões e plano político-pedagógico, que são próprios de cada instituição.

Questionado se havia interesse por parte dos diretores das escolas municipais em mudar a prática de fazer comparações com os resultados da Prova Brasil, IDEB. Se em sua percepção há competição entre as escolas. Se existem falas depreciativas referentes às escolas com menor índice. Os resultados obtidos no IDEB são usados como parâmetros para mudar a realidade da escolar, o diretor responde que:

Olha só [...] essa competição, existe, sim. Tanto que as escolas que têm o IDEB maior elas [...] se destacam [...], no município por ter aquele IDEB às escolas comemoram, e a própria Secretaria de Educação ela coloca em destaque [...] a escola que tem o IDEB melhor. E quando o IDEB cai, o IDEB não está de acordo, é uma sensação assim, de desânimo mesmo, [...], quem não consegue alcançar os resultados. A gente fica extremamente desanimada, e outra coisa a Secretaria ela faz sim, ela pega, faz reuniões

com os gestores, com os pedagogos, e a própria escola também [...], quando a gente vai iniciar os nossos planejamentos a gente mostra o nosso IDEB, [...] ele é um indicador, querendo ou não, mesmo que ali tenha um monte de reprovação, que são alunos de 6º ano que reprovam, [...], que o problema da escola está no 6º ano, e ali que a gente tem que focar nossos esforços, para que a gente possa solucionar a situação. [...] Essa situação do IDEB e falas depreciativas eu não sei. Não, acho que não. Mas, [...] a partir do momento que você não tem um IDEB satisfatório, também você é visto com outro olhar [...]. Não é aquele olhar de ensino de qualidade e isso já se criou na própria sociedade, até antes de matricular o aluno o pai vai lá procura saber qual o IDEB daquela escola, então, as escolas que têm os melhores alunos, são as escolas que têm o IDEB melhor (P1).

Mais uma vez recai-se na ideia internalizada de que números refletem uma educação de qualidade. São importantes desde que usados como parâmetros para melhorar a educação. Enquanto órgãos superiores municipais, estaduais e o MEC não trabalharem de forma a desconstruir essa ideia, não se alcançará um resultado real e de qualidade. Não considerar as características e as dificuldades apresentadas pelo público que a escola atende, significa não enxergar com criticidade as desigualdades sociais presentes na sociedade. Nesse sentido, faz-se importante ter a percepção precisa sobre as situações desiguais mantidas entre as classes sociais que se configuram na realidade concreta das escolas brasileiras, posto que:

[...] as diferenças socioeconômicas e culturais devem compor uma análise explicativa da diferença de desempenho dos alunos, já que não considerá-las significaria, muitas vezes, atribuir o título de boa escola a instituições que, como única e verdadeira diferenciação em relação a outras, possui alunos de maior capital socioeconômico e cultural (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1157).

O diretor expressa sua percepção a respeito dos reais resultados apresentados pela escola nas avaliações propostas nas esferas estadual (Paebes) e federal (Prova Brasil) da seguinte forma:

[...] eu penso que qualquer prova é um indicador [...], um diagnóstico, então tudo visa colaborar sim [...]. É principalmente agora tanto a prova do Paebes quanto SAEB, ela vem com as habilidades, né? Onde [...] o menino está, qual o nível que [...] está, se ele está abaixo do básico, se ele está no básico, se ele está no avançado, então eu penso que isso é muito interessante e traz essas habilidades, quais foram às habilidades mais desenvolvidas [...]. Eu acho interessante sim essas provas elas permanecerem [...], porque também é um outro indicador da aprendizagem da escola (P1).

As provas são indicadores da aprendizagem, contudo não podem ser as únicas ferramentas. Existem diferentes maneiras de mensurar a educação, a aquisição de conhecimentos, e é nesse sentido que o sistema educacional deve caminhar,

diversificando métodos de avaliação e tratando as avaliações externas como um caminho para obter uma educação de qualidade.

Com relação à interferência da escola, mesmo que indireta, nos índices de aprovação ou reprovação dos alunos, o diretor relata que:

[...] Sim, porque tem, por exemplo, de 8º e 9º ano a gente não tem muito índice de reprovação. Mas também quando você vai olhar lá o acompanhamento, dos meninos [...] que já tem rotina, já fazem as tarefas, a gente já não tem tanta dificuldade com entrega de trabalho, então você não precisa ficar é, ensinando o menino o caminho como ele deve estudar, entendeu? Agora o 6º e 7º ano que a nossa dificuldade maior, e aí quando a gente vai contar [...] como um todo, né. É mesmo que lá no 8º e 9º a reprovação seja mínima, [...] por ser gritante a reprovação do 6º ano, acaba prejudicando o todo da escola (P1).

Por exigência do sistema que prioriza resultados quantitativos, a escola tem que adequar seus resultados às exigências superiores, ou seja, entregam resultados que nem sempre expressam a realidade. Não é uma responsabilização da gestão ou dos professores, todavia da própria cultura que se criou sobre a nota e números, como indicadores de uma boa educação.

No tocante ao acompanhamento dos resultados nas escolas municipais de São Mateus democrática quanto às decisões e resultados que interferem não só com o professor, mas com os alunos, o diretor relata que:

Em relação à escola, eu vejo como democrática [...], porque tudo que a gente vai tentar fazer aqui na escola, para resolver as nossas dificuldades, é tudo dialogado [...], entre o grupo, entre professor, entre a gestão, a coordenação e o [...] pedagogo. Então, há esse diálogo constante. Agora [...] em relação à Secretaria de Educação, muitas vezes, as decisões elas vêm de lá, então, você não participa, [...] não ajuda na construção, e você executa [...] (P1).

O conceito de gestão democrática deve permear todos os âmbitos da educação. É fato que a escola é democrática, preza pelo diálogo, pelas melhores alternativas, no entanto democracia na ação escolar também passa por órgãos superiores que, na maioria das vezes, não compartilham suas decisões para opinião, e sim apenas para execução. Entender a educação como uma rede de diálogos é o caminho para a qualidade.

No tocante ao olhar como diretor da unidade de ensino, como vê a postura do professor em relação ao aluno referente à abordagem dos conteúdos e comprometimento como os resultados da aprendizagem, o diretor relata que:

Eu vejo assim, que alguns professores são bem comprometidos, [...] preocupados [...]. Sempre está procurando a escola, dialogando,

conversando, para poder tentar resolver. Mas tem alguns também que o menino não vai aprendendo, e também não procura meios não, para poder melhorar aquilo ali, para poder acertar, e a gente só vê a reclamação no final do trimestre, que o menino não alcançou o resultado, e o interessante é o seguinte, que eu acho, que assim por parte de alguns professores, eu vejo da seguinte forma, o professor, ele é o gerente da sua sala de aula, ele é o gestor da sua sala de aula, então se ele é o gestor da sua sala de aula, ele tem que dar conta de cada aluno. Eu não posso chegar ali, eu fazer o trabalho dele, entendeu? Ele que tem que fazer. E ainda falta essa consciência né, mesmo professores assim, velhos já na [...] bem experientes, mas ficam esperando que a escola vá lá e faça o seu trabalho. Nós enquanto gestão, enquanto pedagógico, nós estamos ali para auxiliar, para dar suporte a ele, mas o trabalho de ensinar é dele. E aí ainda falta essa propriedade ele assumir e tomar isso para si. Que é dele, que ele também se responsabilize pelo resultado da escola (P1).

Terceiro segmento: as opiniões dos professores

As manifestações indicaram que os professores consideram que os alunos do 6º ano chegam com defasagem referentes às habilidades básicas para essa etapa de estudos. Deixaram claro que há deficiência na aprendizagem. Seguem suas impressões:

Sim. Na parte de interpretação textual, na parte ortográfica, pontuação (P2).

Com certeza! Boa parte deles chegam com deficiência, na leitura, na escrita e na interpretação de texto (P3).

Sim. Eu acho assim [...] que o fundamental, o básico do básico quando um aluno chega no 6º ano do ensino fundamental ele tem que saber as quatro operações fundamentais e nem todos são assim [...] (P4).

Muitas vezes. [...] Tem alguns alunos que não chegam sabendo, com as habilidades mínimas que a gente espera [...]. Então, por exemplo, alguns chegam e não sabem fazer as quatro operações, ou não estudaram, ou estudaram e não aprenderam, é, alguns conteúdos específicos, expressão, geometria, alguma coisa relacionada na área de geometria (P5).

Esses dados convergem para os estudos de Figueiredo et al. (2018), haja vista que os alunos estão avançando nos estudos, porém sem os conhecimentos necessários para a série. Entre as críticas destacadas pelos autores, a que chama a atenção é o fato de os educandos com menor rendimento não realizarem essas avaliações, o que acaba não refletindo a realidade crítica da escola.

Dentre as variadas críticas atribuídas ao IDEB, apresentadas por diferentes autores em diversos trabalhos acadêmicos já publicados até o presente, apontamos agora algumas que são mais difundidas. As críticas mais usuais

e que abordaremos aqui são: 1º) há redes de ensino que fazem preparações nas escolas selecionadas para a Prova Brasil, eliminando assim o sentido de aleatoriedade da amostra e a confiabilidade na generalização dos resultados; 2º) a divulgação do Índice adquire um formato de classificação que expõe e cobra resultados de professores e estudantes; 3º) nem todos os estudantes que deveriam realizar as provas participam do exame, levantando a suspeita de que estudantes **mais fracos são orientados a não participar do processo**; 4º) a proficiência em matemática tem peso diferenciado, o que pode levar algumas escolas a investir no trabalho em sala de aula com a máxima valorização dessa disciplina, em detrimento das demais; 5º) o sentido da nota empregada no IDEB se diferencia do conceito de nota comumente empregado nas escolas; e 6º) o Índice compreende o desempenho dos estudantes, sem considerar as questões extraescolares que interferem na vida desses discentes, como as questões socioeconômicas e o capital cultural [...] (FIGUEIREDO et al., 2018, p. 558 grifos nosso).

Observa-se que os entrevistados destacam, de modo geral, que existem dificuldades de aprendizagem dos alunos que estão chegando ao ensino fundamental II. Entre os obstáculos enfrentados pelos educadores, leitura, escrita e operações matemáticas básicas são as mais citadas. Esse é um ponto que preocupa, tendo em vista que são conhecimentos substanciais para que o discente dê continuidade aos estudos com os conhecimentos necessários a cada etapa escolar e que tenham suas capacidades cognitivas desenvolvidas.

Com relação às estratégias pedagógicas adotadas para superar/suprir a defasagem de conhecimentos, os educadores apontam:

A primeira intervenção é com relação à escrita, se o aluno escreve, espontaneamente, com base no que ele escreveu, fica fácil de detectar, quais são as principais dificuldades que ele tem. Na parte de leitura, também. Intervenção através de produção textual e leitura (P2).

Eu convido a família [...] quando o problema do aluno é muito grave, eu procuro ficar mais próxima dele, [...] dando a ele atividades, [...] suporte para que ele melhore naquele quesito que ele está com dificuldade (P3).

Na [...] própria sala de aula mesmo daquele aluno. Eu procuro auxiliá-lo mais e [...] não que os outros tenham [...] menos atenção, mas é [...] eu procuro ficar mais no [...] pé dele, para ver [...], se ele está tendo rendimento, [...] se ele está melhorando, e [...] eu não vejo problema nenhum, jamais de voltar uma explicação, voltar [...] uma conta de divisão, explicar uma, duas ou três vezes; [...] como que é o processo e tal, quais são os conceitos e tal, dividendo, divisor, quociente, eu não me preocupo de forma alguma, eu me preocupo em [...] tentar é deixar [...] a turma mais homogênea o possível, o que [...] eu conseguir, porque [...] é inadmissível uma turma heterogênea que alguns alunos se sobressaem em relação a outros, eu acho que a turma [...] tem que ser o mais homogênea o possível [...]. Que toda a turma o máximo que você conseguir, [...] de percentual que você conseguir deixar a turma mais uniforme, melhor (P4).

É geralmente a gente faz atividade diagnóstica [...]. Então a gente já descobre isso aí já no início, e a gente trabalha basicamente, revisão e tenta maneiras alternativas, como jogos, por exemplo, formas lúdicas, ou revisões simples mesmo de é aula explicativa, e exercício e correção. Que é o básico [...] (P5).

Percebeu-se que as estratégias pedagógicas mencionadas pelos entrevistados são diversificadas, contudo a preocupação dos docentes está centrada em fazer com que aquele aluno com dificuldade possua meios, para acompanhar o restante da turma na aprendizagem. Os entrevistados citaram e valorizaram a atenção e maior aproximação com esse discente e suas dificuldades.

Com relação às dificuldades enfrentadas para resolver o problema de defasagem nas habilidades necessárias, os professores se manifestaram assim:

Primeiro eu vejo que a maturidade de boa parte dos alunos, acaba [...] fazendo com que eles venham, é, como é que fala? [...] A realidade do 1º ao 5º ano apesar de ser fundamental, parece que ela é mais fechada, mais restrita. Quando eles chegam aqui, essa realidade parece que assusta esses meninos, e com isso, parece que eles [...] são chocados, nem são impactados não. São chocados com a nova realidade. Apesar de que em Língua Portuguesa, o conteúdo que nós trabalhamos no 6º ano, desde o 3º, 4º ano do fundamental I eles já veem, mas parece que quando eles chegam aqui, a percepção que eu tenho é de que eles são eles se chocam, o conteúdo é sempre o mesmo, mas mesmo assim, boa parte dos alunos, tem essa dificuldade. Eu vejo, primeiro a questão da maturidade, a gente precisa trabalhar, porque de certa forma, eles viram os conteúdos de alguma forma. [...] É claro que há muito aluno que vem com as dificuldades [...]. Eu penso que a gente tem que começar a pensar, a trabalhar essa transição que eles fazem. Parece que não existe essa maturidade. E frente a esse choque que eles têm, é como se desse um branco na mente deles. É tanto que quando chega na segunda metade do segundo trimestre para frente, eles já são outros alunos [...] (P2).

[...] uma delas é a grande quantidade de alunos dentro da sala que impedem, de que [...] eu tenha uma assistência melhor com alunos que precisam de atendimento, então, [...] eu acabo dando [...] pouca assistência a esses alunos. [...] a própria deficiência que o aluno já traz, e às vezes a gente, na verdade eu tenho dificuldade também de entrar em contato com os pais, porque precisa haver essa parceria [...], os pais não têm [...] consciência, não tem ciência da situação e isso acaba virando uma bola de neve, e torna o trabalho mais dificultoso (P4).

[...] o certo seria a gente já pegar os alunos com um determinado conhecimento, a gente esperava [...] que ele já viesse para o 6º ano sabendo fazer as quatro operações [...], sabendo fazer expressões, tendo uma noção sobre geometria, uma noção espacial, uma leitura, uma interpretação, é uma condição de fazer uma leitura de gráficos, por exemplo, e muitas vezes isso não acontece. Então, [...] o que acontece, o conteúdo não foi no ritmo que a gente gostaria, porque a gente tem que está voltando, e refazendo. Sendo que o conteúdo do 6º ano é um conteúdo muito parecido com o conteúdo do 5º então se não houvesse essa problemática seria muito fácil trabalhar no 6º ano, porque seria basicamente uma revisão, os alunos já tinham tido contato com aquele conteúdo [...]. A diferença do conteúdo do 5º para o 6º é muito pequena, são só dois conteúdos do ano inteirinho que os alunos teoricamente não teriam visto que é a potenciação e radiciação. O resto, todos os conteúdos eles já viram [...]. Mas o que a gente percebe é que, muitas vezes, parece que eles não estudaram o conteúdo ou estudaram, mas não estão dominando. E aí a gente tem que é rever tudo outra vez (P5).

Os professores apontaram que a dificuldade dos alunos, ao chegarem ao 6º ano, está na falta de domínio dos conteúdos, haja vista que não era para isso ocorrer, visto que a maioria destes não é novidade, já que alguns são estudados no ensino fundamental I (anos iniciais), funcionando como uma espécie de revisão. Eles pontuaram que o problema da defasagem está condicionado a outros aspectos, como o biológico (imaturidade), para aquela nova etapa escolar, além de questões pessoais, como, em alguns casos, a família ausente dessa parceria com a escola no processo de aprendizagem. Portanto, ressaltaram que, além do conteúdo, os aspectos sociais e emocionais devem ser trabalhados nessa transição da vida escolar.

Aqui vale destacar que o professor deve ter o cuidado de buscar estratégias a fim de não provocar uma mudança abrupta nessa transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, pois é um período de grandes transições/transformações. Nessa etapa, os alunos estão passando por mudanças físicas, emocionais e sociais que interferem na capacidade cognitiva. Nesse caso, trazer atividades lúdicas ainda deve fazer-se presente na vida desse discente, ainda que não da mesma forma que ocorria nos anos iniciais. Não são mais crianças, mas também não são adultos, portanto as atividades lúdicas, como jogos interativos, exploração de novas tecnologias poderiam ser mais utilizadas como recursos metodológicos (BRASIL, 2017).

Importante considerar que nessa fase, o educando está habituado a um único professor lecionando todas as disciplinas. Porém, ao chegar ao ensino fundamental II depara-se com um professor especialista. Isto posto, é imperativo que o professor tenha sensibilidade frente às essas mudanças que está passando.

Ao serem questionados sobre como tratam essa defasagem de habilidades, essas foram as manifestações dos docentes:

[...] Então, eu vejo que Língua Portuguesa é mais fácil a gente fazer a ligação com o 5º ano, por exemplo, porque daquilo que eu já falei os conteúdos, eles são praticamente os mesmos. Agora eu vejo que a somatória de todas as outras disciplinas, que eles começam a ver coisas que eles nunca imaginavam existir, eu vejo que isso acaba interferindo como um todo. Eu penso que a gente tem que estudar outra estratégia, porque essa que a gente está usando, não está funcionando muito bem (P2).

Infelizmente [...] a gente não consegue resolver o problema cem por cento, devido às pontuações que já foram feitas nas perguntas anteriores [...]. A gente faz o que pode com as nossas limitações, tanto [...] como professora, também com as limitações dos alunos (P3).

Eu acho que ela tratada [...] com [...] livros didáticos, [...] aulas de reforço, [...] projetos voltados [...] para aulas de reforço que ajudam muito os alunos [...]. Mas depende do aluno também [...]. Se ele quer aprimorar aquele conteúdo [...]. Não só da escola, em relação à escola eu acho que [...] faz tudo que [...] é possível, que esteja [...] no alcance dela [...] (P4).

Eu acho que é olhada da melhor forma possível [...]. A gente tenta abraçar já que está nessa situação, então a gente não passa por cima, não finge que está vendo [...], então vamos tentar melhorar, correr atrás, [...] foi feito o diagnóstico e percebemos que o problema são as quatro operações, então vamos revisar as quatro operações, vamos tentar trabalhar um jogo, tentar fazer alguma coisa diferente, tentar fazer um reforço [...]. Que já fizemos muito aqui na escola, ou colocar os alunos que estão mais avançados para ajudar os colegas que estão menos avançados, então eu acho que a gente tenta várias estratégias (P5).

Os entrevistados relataram que a escola e professores não negligenciam as defasagens de aprendizagem advindas do ensino fundamental I, pelo contrário, atentam para que, por meio de diversas estratégias, sejam sanados esses entraves. Eles disseram que, dentro de suas limitações como profissionais, o que está ao alcance é feito. Notou-se, na fala dos entrevistados, a dedicação dos professores para que isso ocorra, ressaltando também que o aluno é o protagonista desse processo, pois o empenho do estudante é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Contudo, o P2 não apresentou alternativas para tratar essa defasagem dos alunos do 6º ano. Nesse aspecto, Freire (2001) destaca que o ato de educar está imbricado com a reflexão e rigorosidade metódica. Exige que o educador se atualize, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo [...] (FREIRE, 2001, p. 32).

Partindo das opiniões dos professores, é interessante que a escola defina alguns momentos para essa discussão, uma vez que em conjunto, as ideias podem fluir e esse grupo encontre saídas para superar as dificuldades apresentadas.

Em relação à participação/comportamento dos alunos durante a execução das atividades realizadas em sala de aula ou em casa, os professores se expressaram desse modo:

[...] Por exemplo, quando, sempre que vai introduzir, por exemplo, substantivo. Eles já estudaram [...] conhecem, mas quando eu pergunto assim, vocês já ouviram falar em “classes gramaticais”? Eles não associam que “substantivo” está dentro das classes gramaticais, por exemplo. Parece que lá foi dado muito solto, sem falar de onde que saiu o substantivo, [...] o adjetivo, o artigo, o verbo. [...] eu faço propositalmente, eu faço essa pergunta, [...] ninguém responde. [...] de um modo geral eles sabem o

conteúdo. E assim, eles são participativos, a gente tem aqueles alunos que são participativos, [...] alunos que não querem nada [...], aqueles alunos que passaram por repetências, [...] e que vai enrolando, aquele aluno a maioria que só quer a média mesmo e pronto. Essa sede pelo conhecimento, infelizmente a gente vê em pouquíssimos alunos (P2).

[...] Tem momentos de tumulto, tem momentos que é possível sim, a explicação dos conteúdos, da interação [...] acredito que é uma participação mediana. [...] Eu faço o que eu posso, eu me esforço o máximo para trazer o aluno para perto de mim (P3).

[...] é muito boa, eles interagem bastante, [...] aqueles [...] mais [...] tímidos eu busco interagir com eles [...], fazendo pergunta e tal, pedindo para ler algum exercício, pedindo para interpretar algum exercício, eu busco sempre o máximo de interação com o máximo de alunos que eu posso [...], porque eu acho que isso é fundamental, é indispensável a interação da turma, com o professor para que possa [...] ter [...] uma aula boa [...] produtiva, e tal, uma aula saudável que todos possam aprender ao máximo. Então, eu busco sempre [...] o máximo de participação, eu peço para eles participarem [...] eu dou voz para participarem, é sempre assim. Eu acho fundamental a participação dos alunos (P4).

A participação na sala de aula eu considero boa. Alunos de 6º ano costumam ser participativos, falantes [...]. Às vezes até atrapalha, você está falando e eles querem falar juntos [...]. Eles gostam muito de corrigir no quadro, eu dou muita oportunidade para eles corrigirem [...]. Eles gostam de [...] de perguntar, eles são bastante participativos, o 6º ano até mais que os 7º anos. A maior dificuldade é nas atividades que são para casa. Porque na sala de aula, eu acho que eles são bastante participativos sim. Mas não são tanto, nas tarefas de casa (P5).

Verifica-se em relação à participação dos estudantes em sala um retorno positivo. Os professores destacaram que o 6º ano possui uma boa interação com os professores, reflexo de uma prática evidenciada nas respostas, que promove diálogo, interação professor/aluno, mesmo que existam obstáculos, como falta de motivação e interesse por alguns, conforme mencionou P2.

Quando se questionou sobre os recursos utilizados em sala de aula, para além do livro didático, com o intuito de despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos ensinados, os professores relataram que promovem as seguintes estratégias:

Tempestade de ideias [...], bingo [...] utilizo estratégias lúdicas, curiosidades, charadinhas [...]. Eu sempre começo, introduzindo conteúdo é com base na curiosidade. Para eles terem sede da resposta depois [...] (P2).

Eu tendo, eu trago música, eu gosto bastante de música, [...] faço brincadeira dentro da sala de aula para atrair o aluno [...] (P3).

Jogos, [...] filme [...]. Tem muitos filmes interessantíssimos, [...] pedagógicos, muito legais, e slides também [...] (P4).

Bom além do livro didático, eu acredito que a aula em si, né? Porque o livro o aluno faz a leitura de livro, mas no dia a dia na aula de Matemática [...] necessita muito da explicação do professor, que uma aula de Matemática um aluno não pode fazer uma leitura e um resumo, por exemplo, né? [...]. Então

a explicação em si é muito importante, essa interação que você comentou o professor estar atento se o aluno realmente, está conseguindo, é captar o que a gente está tentando transmitir; e no caso específico do 6º e do 7º eu acho que se tentar fazer aulas lúdicas na medida do possível, né? Tentar fazer uma aula mais interativa, até em dupla algumas atividades, [...] os alunos gostam muito quando a aula fica mais atrativa, mais divertida (P5).

Os professores, de alguma forma, mencionaram que utilizam recursos para possibilitar a aprendizagem, explorando diversas habilidades ultrapassam a visão conteudista e trabalham as relações sociais, valores e potencialidades. De acordo com as falas dos professores, existe um comprometimento em preparar uma aula atrativa e próxima da realidade de cada um, para que os alunos, por meio do conteúdo aprendido, compreendam e promovam melhorias na sociedade.

Essas opiniões permitem inferir que momentos de parada para refletir a própria práxis são importantes e eficazes na busca de soluções para superação dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Suas falas trazem sugestões que podem enriquecer o processo pedagógico. Talvez a realização de grupos focais se constituiria em momentos fecundos para resolução dessa problemática.

Quanto à utilização do “campo do Sislame” que descreve os instrumentos avaliativos, para verificar a aprendizagem do aluno e as possíveis intervenções utilizadas depois do resultado apresentado pelos alunos, os professores afirmaram que:

Então, o Sislame [...] o resultado é quantitativo, né? Eu praticamente olho ali, como um todo, quem foi bem, quem não foi, mas eu primo pelo resultado qualitativo. Isso a gente vê em sala de aula, porque o Sislame não fala muita coisa. O aluno pode ter decorado, foi lá e conseguiu fazer a prova, e depois? Aquela decoração dele, não tem [...] sentido, porque ele vai esquecer. Mas eu sempre faço devolutiva, é explanando em sala de aula mesmo, para ver a questão da qualidade porque quem sabe, quando eu instigar, ele vai responder (P2).

Buscando entender melhor as intervenções realizadas pelo educador P2 com base nos resultados lançados no Sislame e as intervenções realizadas pelo professor, questionou-se se “dentro dos instrumentos avaliativos, como eles são vistos dentro do Sislame, mesmo que seja quantitativo e não qualitativo, no sistema aparece como instrumento referencial para no final do ano ter aprovação ou reprovação do aluno.

Vale salientar que o respectivo sistema de inserção de notas visa auxiliar na tomada de decisões da prática docente. Haja vista que ele oferece ao professor um acesso rápido e sintético dos resultados do histórico escolar de cada aluno. Por

intermédio do Sislame o professor verifica se o instrumento avaliativo adotado por ele foi eficaz ou não. Nesse sentido, o educador de posse dos resultados alcançados perceberá a necessidade de realizar as intervenções na turma.

Considerando que Freire (2001), Mizukami (1986) e Celso Antunes (2014) trazem elucubrações relativas às transformações e paradigmas que constituem a ação educativa, o sistema pode apontar as necessidades basilares para que os professores repensem sua práxis docente, com uma periodicidade mais constante. Tendo em vista que o contexto educacional é permeado pela diversidade, adotar um instrumento avaliativo pode ser eficaz para um determinado aluno, contudo pode não ser para outro.

Achamos necessário compreender quais intervenções eram adotadas pelos professores na tentativa de aprimorar o aprendizado dos alunos a partir do extrato coletado no Sislame. Um dos docentes se expressa assim: “Ah sim, aquilo que eu falei. A devolutiva com eles”. Percebe-se pela fala deste docente que não sabe quais ações tomar mediante aos resultados da turma. Sua fala denota que ele considera o Sislame um sistema no qual o professor apenas lança a nota e não tem a devida preocupação em tomar decisões acertadas. Sua manifestação reforça a ideia da importância de promover reflexões sobre a avaliação no coletivo de professores. Nesse sentido, Fontana e Fávero (2013, p. 3) destacam que:

A reflexão na ação traz em si um saber que está presente nas ações profissionais. Diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática; a descrição consciente dessas ações pode ocasionar mudanças, conduzindo a novas pistas para soluções de problemas de aprendizagem. O pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, assim, a situações novas que vão surgindo.

Essa noção é compartilhada por outro professor ao declarar que desconhece a finalidade real do Sislame:

Infelizmente não. Eu não utilizo o Sislame. É isso (P3).

Aula de reforço, de revisão. Eu [...] busco parceria [...] com [...] a pedagoga, com [...] a coordenação para tentar [...] ficar na sala de aula só com aqueles alunos que não alcançaram à média, que não alcançaram aquela nota, [...] que se almeja. Para [...] eu ter uma aproximação maior com esses alunos [...] para que eu possa ter uma aula mais, é mais produtiva com eles [...], aguçar mais o interesse deles, para que eles possam [...] aprender mais. Para que eles possam ter uma aprendizagem maior (P4).

O entrevistado P5 relatou: “Eu não entendi essa pergunta não. Um campo do Sislame que descreve os instrumentos avaliativos, eu não estou lembrando. Tem tanto tempo assim, que não estou lembrando [...]”. Então, foi feito um esclarecimento detalhado do Sislame. Após ter compreendido, o entrevistado responde:

Eu utilizo o Sislame sim, mas ele não é minha ferramenta principal, porque eu preencho tudo lá que tem tudo que tem que fazer, mas é a minha vivência na sala de aula mesmo, eu tenho meu caderno, mesmo fazendo o Sislame, eu tenho meu caderninho, eu tenho as minhas anotações, né? Então eu sigo mais a vivência da sala de aula, as minhas anotações, do que o Sislame em si, mas eu preencho o Sislame, sim (P5).

Os professores têm a visão de que o Sislame se constitui em um diário digital, uma ferramenta que constam as informações de cunho gerencial, onde se preenchem os campos, conforme solicitados. Eles deixam evidente que os campos referentes aos instrumentos avaliativos (provas, trabalhos, atividades de casa/sala) não são utilizados, e não são vistos como sinalizador dos alunos que obtiveram rendimento abaixo da média. Eles frisam que a observação, o acompanhamento é o melhor diagnóstico de possíveis dificuldades de aprendizagem do aluno e que priorizam os aspectos qualitativos e do cotidiano da sala de aula, observando quais discentes necessitam de maior atenção.

Com relação aos tipos de ações que o professor acredita serem contribuições para obter resultados mais satisfatórios, no sentido de o aluno adquirir as habilidades mínimas para dar prosseguimento na série seguinte, os professores opinaram que:

[...] São muitos conteúdos no programa de ensino em Língua Portuguesa. Se fossem menos conteúdos, [...] a gente pudesse [...] selecionar somente aqueles que são principais mesmo, e a gente ficasse um pouco mais tempo lá para dar tempo de o aluno realmente aprender como um todo, eu penso que seria muito mais assertivo (P2).

Eu penso que para que o aluno tenha sucesso no final do ano, deve haver uma corrente, entre professor, parte pedagógica, direção e a família. Quando todos [...] esses elementos se sentirem [...] responsáveis pelo aluno. Eu acredito no sucesso dele, porque o professor sozinho, ele consegue uma parte, a pedagoga sozinha consegue a outra parte, né? Então a família precisa dar essa assistência, porque muitos pais dizem que dão tudo para seus filhos, mas eles esquecem de dar o mais importante que é o tempo [...]. Se o filho está realmente está aprendendo, se [...] está realmente estudando. Então quando essas pontas né? Escola, família se unirem e perceberem a importância delas, aí sim [...], nós iremos diminuir muito o [...] índice de reprovação (P3).

[...] um diálogo com os alunos, participação dos alunos, interação, ou convívio [...], o cotidiano, o dia a dia, e aulas saudáveis que não possam [...] ter atritos,

[...] e o convívio aberto, um diálogo sempre satisfatório, legal para que o aluno tenha a liberdade de expor para o professor alguma dúvida que ele tenha alguma insatisfação [...], alguma reclamação [...], que possa ter [...] esse relacionamento saudável [...] (P4).

[...] trabalhar [...] inicialmente fazendo diagnóstico, depois a gente tentando reparar as coisas que a gente percebeu nesse diagnóstico. As defasagens, né? Com estratégias diversificadas. Algumas estratégias podem ser, é colocar [...] alunos que estão mais avançados para contribuir, com alunos que estão mais atrasados, os jogos, atividades lúdicas, é trabalhos né? Os alunos gostam muito de coisas que eles podem pegar né? Então, por exemplo, eu faço muito o jogo da tabuada, eu faço o jogo na época da raiz quadrada, eles amam. É eu faço bingo [...]. Eu acho que 6º ano, principalmente, gosta bastante disso. E eu acho que faz com que a Matemática fique menos aterrorizante também, porque alguns alunos têm um pavorzinho de Matemática e a gente tem que tentar diminuir isso o máximo possível (P5).

Os professores apontaram que os resultados referentes à turma serão satisfatórios ao final do ano letivo, quando existir uma rede colaborativa entre família e escola. É de suma importância a promoção de valores e habilidades emocionais que possibilitem um espaço prazeroso na construção de saberes. Suas opiniões revelam que não estão centrados apenas com a formação conteudista. Contudo, percebe-se que, se focassem mais nos conteúdos necessários para que o aluno prosseguisse para a série seguinte, seria mais consistente a aprendizagem do educando, pois teriam mais tempo para fazer as intervenções necessárias, tendo uma formação plena (científica, social e emocional). Nesse sentido, as metodologias diversificadas se tornam interessantes.

Ao serem indagados sobre que tipos de ações, intervenções e estratégias são utilizadas para fazer o acompanhamento trimestral dos alunos, os professores responderam que:

[...] então, a escola faz o papel dela né, [...] o aluno nem sempre faz o papel dele. Se a gente conseguisse alinhar as nossas intervenções com a [...] boa vontade, querer do aluno, a gente conseguiria muita coisa. [...] Na eminência de acertar, a gente acaba dando muito murro na ponta de faca, e não chega em lugar nenhum, [...] a estratégia que a escola usa, por exemplo, são estratégias boas, parece que a gente está preocupado, e o aluno não está muito preocupado, a família também não exige muito como deveria exigir (P2).

[...] eu penso que as reuniões que acontecem trimestrais, é um ponto importante, né? Os pais precisam estar cientes da situação. Talvez nem trimestrais, talvez elas ocorressem em um tempo menor [...] mais reuniões trimestrais. Avaliações diagnósticas, no início do ano também eu penso que é um bom instrumento para ajudar a entender como está o aluno [...]. Projetos também são boas estratégias para [...] ajudar o aluno. Então são as reuniões com os pais, avaliação diagnóstica e projetos (P3).

[...] eu acho interessante, eu acho legal, reunião com a turma também eu acho de grande valia [...]. Os professores, a diretoria; [...] a pedagoga, a coordenação e os alunos, eu acho interessante, também. Eu acho legal, eles podem expor as ideias deles [...] alguma dificuldade que eles, [...] tenham, [...], e diálogo também do professor com aquela turma também; só do professor com a turma, para fazer um feedback [...] para [...] algum funcionamento que eles tenham, que eles possam colocar assim [...] o professor também da mesma forma, para ver do que precisa melhorar, para [...] (P4).

[...] Bom, eu acho que o que a gente faz [...], por exemplo, já acabou o primeiro trimestre, aí nós vimos que alguns alunos numa determinada turma, tais alunos ficaram abaixo da média, então a gente tentar, chegar nesses alunos, acordar esses alunos, olha, vamos conversar aqui [...]. Esse trimestre já acabou, essa nota aqui não tem mais como vocês recuperarem, mas vocês ainda têm o segundo e o terceiro, tentar recuperar, esses alunos, tentar fazer com que eles é despertem para [...] os estudos [...]. Tentar chamar a família também, [...] que é uma coisa que a gente faz muito aqui na escola. Fazia reunião, chamar os pais, conversar com os pais, porque [...] seu filho, não está fazendo o trabalho [...]. Ou [...] tirou notas baixas nas provas, várias provas [...]. Porque, está acontecendo alguma coisa? Tentar conversar se esse aluno em casa ele tem uma disciplina, [...] tem um horário, [...] tem alguém para está orientando, [...] separando um horário para ele estar estudando [...]? Então, eu acho que a gente faz isso aqui na escola. Para no próximo trimestre, talvez tentar ter um resultado melhor do que teve no trimestre anterior (P5).

Os professores concordam e se alinham no sentido de que a família é de total importância, para que, já no decorrer do ano, se percebam e se realizem as intervenções necessárias para que o estudante seja aprovado com as habilidades basilares para o ano seguinte. É um trabalho realizado em rede colaborativa (interesse do aluno, envolvimento da família e escola). As estratégias adotadas pela escola (reuniões de pais, diálogo com as turmas) no decorrer do ano são positivas.

Ao serem questionados se sentiam pressionados para ter o maior número de aprovação, para alcançar os números ditos como relevantes pelo sistema, os professores relataram que:

Em alguns momentos sim, [...] porque eu penso que de acordo com as estratégias que a escola traça, ela quer, ela traça visando o sucesso, e quando não atinge, eu sinto um pouco de pressão, e muitas vezes a gente acaba passando o problema para frente, em função de um resultado que a gente deseja e que não conseguiu. [...] Por exemplo, final de ano quando a gente está lá fazendo o último conselho de classe, esse aluno pode ir? Isso já deu polêmica [...]. Esse aluno vai? Pode ir? Tem condições? Muitas vezes, a gente vê que o aluno tem condições, sim; ou não tem condições, a gente oportuniza, e ele interpreta aquela oportunidade que ele teve, de uma maneira, [...] oportunista, né. Ele [...] não foi aprovado, por exemplo, pela oportunidade que deram a ele, mas ele sente que foi assim [...] (P2).

Sim. A gente, aliás, [...] somos nós professores, sou pressionada sim, para que esse número de reprovações seja pequeno (P3).

Não. **Eu acho que não me sinto pressionado não.** Eu acho que, que eu tenho que sempre está fazendo o meu melhor, sempre [...] nesse sonho de alcançar o máximo possível dos alunos, [...] tentar sempre tirar o melhor deles, e não com [...] obrigação, [...] de ter que passar de ano e tal. Não me sinto [...] pressionado não (P4, grifos nossos).

Sim. Sim porque existe essa pressão [...]. Isso aqui em todo Conselho [...], cada um tem o seu papel [...]. Cada um tem a sua função. A direção da escola tem a função dela, ela também é pressionada pela Secretaria de Educação para ter esses números [...]. Então na verdade é uma pressão que vem de cima para baixo e chega na gente. Com certeza, então às vezes a gente vê que o quantitativo de alunos assim que não correspondeu às expectativas que, muitas vezes, não [...] se empenhou, não fez as tarefas [...]. Mas talvez está alto demais para o que a escola admite [...]. Ela não quer aquela quantidade de alunos, então a gente é **forçado sim, a tentar diminuir a quantidade de alunos reprovados** (P5, grifos nossos).

Há certo consenso entre os educadores de que o sistema ainda prioriza aspectos quantitativos na educação em detrimento dos aspectos qualitativos. Os profissionais entrevistados mencionaram que nem sempre as habilidades e comprometimento do aluno estão compatíveis com a série seguinte, mas, por uma questão burocrática, eles se sentem “obrigados” a promover o aluno, no encontro de conselho final. O número de aprovações e reprovações, então, às vezes, não retrata a realidade qualitativa daquela turma, o que acaba se tornando um agravante, pois os discentes que não tiveram êxito em sua efetiva aprendizagem terão dificuldades para acompanhar as atividades nas séries seguintes. E o problema se arrasta até à vida adulta. Conforme destaca Gesqui (2016, p. 91) destaca que:

Dadas às condições objetivas estabelecidas, resta para o cidadão acreditar nos indicadores, isto é, se os números são divulgados como positivos, mesmo que este não tenha o conhecimento mínimo de como tal indicador foi produzido ou a que corresponda. Contudo, cabe destacar o fato de se observar poucas críticas fundamentadas cientificamente a tais indicadores por parte dos profissionais da educação, porém, ainda assim, faz-se necessário descrever alguns fatores que contribuíram significativamente para que o cidadão, assim como a uma significativa parcela dos profissionais da educação acreditem que tais indicadores cumpram, de fato, aquilo a que se propõem, isto é, mensurem a qualidade da educação básica nacional e produzam informações que orientem políticas educacionais.

Quando questionados se percebem interesse e comprometimento por parte do diretor e da equipe, no sentido de acatar os resultados realmente alcançados pelos alunos e, a partir disso, desenvolver estratégias e metodologias diferenciadas, os professores relatam que:

Existe. Eu vejo que, por exemplo, o gestor que nós temos aqui, [...] ele faz de tudo para que o aluno atinja o sucesso dele, a visão está lá na frente, só que

por uma tradição educacional, [...] por várias situações, que nós temos aqui, a realidade do aluno na família, é professor que puxa, que vai na ideia do diretor, é professor que não vai, essas coisas elas acabam travando esse, [...] bom resultado lá na frente (P2).

Sim. Na verdade, o gestor, [...] a gente está abaixo de um sistema [...]. Que vem de cima para baixo, em que cada um tem que acatar, o que o outro quer então o gestor acaba sendo pressionado pela Secretaria de Educação, e ele acaba vindo em cima de nós professores, também, para que esses números sejam menores. Então, [...] ele acaba sendo mais uma entre aspas, vítima ou mais um que tem [...] que diminuir esses números a qualquer custo e às vezes esses números a qualquer custo acabam é mascarando os resultados e prejudicando o mais importante que é o aluno (P3).

[...] Eu acho que sim. E eu acho que é o papel do diretor, né, tem que ser esse (P4).

Eu acredito que sim. Eu acredito que nossa escola se preocupa com a aprendizagem dos alunos, mas tem essa questão [...] da pressão. [...] Então a pressão é a direção da escola sofre uma pressão, por parte da Secretaria que quer números na verdade, eles fazem os gráficos, eles têm as porcentagens, eles têm a quantidade já estabelecida como dentro da normalidade, até esse tanto [...] está bom de reprovação, mais do que isso já é demais [...]; a escola seria tida como incompetente ou o professor foi incompetente, o professor não conseguiu realizar um bom trabalho. Então isso já é estabelecido antes, eles não levam em consideração a realidade daquela turma. É o perfil de cada escola, o que está acontecendo? Uma escola pode ter uma realidade totalmente diferente de outra. Tem escolas que tem os pais que acompanham muito mais, [...] que tem [...] menos dificuldades financeiras, até de transporte, de logística de umas séries de coisas. E já tem escolas que tem uma realidade totalmente diferente [...]; alunos é que não tem acompanhamento nenhum, que não tem pai e mãe presentes, situações [...] terríveis mesmo [...]. Então essa coisa de se prender só ao número, atrapalha muito. Mas eu acredito que a nossa escola, na medida do possível [...], apesar dessas dificuldades, dessa cobrança da gente ter que mostrar um número para dizer que a escola fez um bom trabalho, mesmo assim a gente tenta se esforçar ao máximo para que o aluno vá para a série seguinte tendo condições de se desenvolver. [...] Mas um aluno ser aprovado sem ter assimilado aqueles conteúdos pode fazer diferença [...] em todo o resto da vida escolar dele [...] (P5).

A escola prima pela aprendizagem e o desenvolvimento do educando, porém é inegável que existe a preocupação com os aspectos quantitativos, ou seja, existe um desejo de que a instituição e/ou série apresente bons resultados nas avaliações externas, fato que limita a autonomia da escola para expor seus reais resultados. São questões que estão acima da alçada da gestão da escola. As imposições do sistema visam a números e aprovações. Contudo, não se defende a reprovação, muito pelo contrário, ela não representa sucesso nem a escola, muito menos para aos alunos. Intenta-se é propor formas de se repensar, rever essas questões, afinal um ensino de qualidade não passa apenas pelos números. É notável o comprometimento de todos para que o maior número de alunos esteja apto para a série seguinte, mas apenas

número não pode ser o único determinante de uma educação boa ou ruim de uma nação.

Quando questionados se a unidade de ensino em que trabalha interfere, mesmo que indiretamente, nos resultados finais nos índices de aprovação ou reprovação dos alunos, os entrevistados relataram que:

[...] Interferir no sentido de, de levar ao professor a de burlar aquele resultado? Não. [...] Comigo, nunca aconteceu não! Mas assim, há interferência sim [...] (P2).

Infelizmente sim! Infelizmente (P3).

Eu acho que não! (P4).

Eu acredito que hoje em dia todas as escolas. Por causa disso que eu já falei, [...] é uma coisa que não é o diretor não é a escola. É uma coisa que vem de cima. Já tem estabelecido isso aí, já chega para nós dessa forma, entendeu? Então, eu acho que todas as escolas [...]. Aí tem que ver aqui dentro no nosso dia a dia como é que a gente vai lidar mais que tem uma pressão, ainda que seja mínima, sempre vai ter (P5).

Os professores concordaram que existe uma autonomia limitada da escola para com seus resultados, contudo não a considera responsável por isso. Uma renovação teria de partir também de órgãos superiores, de uma mudança de mentalidade e do investimento maciço por uma educação mais qualitativa e menos quantitativa.

Com referência ao interesse em participar de formação continuada com encontros formativos, estudos teóricos, exploração de materiais, dinâmica de estudos, avaliações e metodologias diferenciadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Mateus com apreciação com as práticas pedagógicas diferenciadas, os professores se manifestaram assim:

Sim. [...] nós tivemos formações [...]. No ano anterior, até um dado [...] momento elas foram boas, mas assim, eu percebi que em dados momentos, e nós vimos, estudamos alguns textos, e alguns títulos que não influenciaram na nossa realidade não. Estava paralelo a nossa realidade. Agora se for diante das dificuldades que nós temos, porque nós nunca tivemos uma formação para trabalhar a dificuldade, aí eu tenho [...] interesse sim (P2).

Com certeza. [...] eu vejo que a formação continuada [...] é essencial, porque o professor nunca pode parar de estudar [...]. Como ele trabalha com o conhecimento, ele trabalha com o ser humano, que é uma tarefa assim [...]. Não desmerecendo as outras profissões, mas é uma tarefa muito dignificante [...]. Levar o conhecimento a outro ser humano é [...] importante nessas formações, e que a gente consiga levar isso para prática. Porque às vezes algumas formações, elas não estão atreladas [...] à prática e acaba sendo apenas um conceito. [...]. Então eu penso que essas formações elas [...] precisam ser mais práticas, para que a gente possa trazer isso para o ambiente escolar, e assim, [...] ter mais resultados (P3).

Sim. É seria [...] enriquecedor [...] para meu currículo, [...] não só como professor, mas como cidadão também (P4).

Sim. Tenho interesse. Eu gosto muito de fazer formação, desde que a formação realmente traga algum aprendizado, alguma novidade. Porque que eu estou falando isso? Por que [...] todo mundo sabe como é a vida de um professor [...]. A vida do professor é corrida, é cansativa, e trabalha muitas horas, e ainda leva trabalho para casa. Professor que trabalha com 6º ano tem o cansaço adicional de falar o tempo todo, chamar atenção do menino o tempo todo, você não pode sentar um minuto, [...] no final do dia você está esgotado. Então você vai fazer uma formação, querendo ou não é um trabalho a mais [...]. Na formação você tem que estudar, [...] tem que se deslocar até o local, você tem aquelas horas de estudo, de dedicação. Então, tem que ser uma coisa que realmente vá acrescentar na nossa vida. E tem que ser uma coisa, eu penso que às vezes, acontece a formação de que a o professor, tem que dar muito e às vezes recebe pouco [...]. E acaba que a gente tem que produzir, tem que mostrar, tem que refletir. [...] Então, isso [...] eu acho que desanima um pouco o professor a participar desse tipo de curso, quando agrega uma série de trabalho a mais para gente, sem recompensa. Porque querendo ou não, a gente ama o nosso trabalho, **mas a gente não trabalha por amor** [...]. A gente ama o que a gente faz, [...] a gente aqui é profissional. [...] E todo mundo cansa, [...] fica estressado [...]. Todo profissional quer ser um profissional melhor do que ele já é; a gente não quer ficar para trás [...]. Então, eu penso assim que o professor ele precisa estudar sim, [...]. A grande problemática é o horário, quando que o professor vai fazer isso, já que o professor trabalha o dia inteiro, chega em casa extremamente cansado, **com um monte de prova para corrigir** [...] então tem que saber conciliar isso. Eu vejo que em outras profissões [...] e ela vai fazer todos os anos, ela faz ali uma formação, [...] nos dias de trabalho dela [...]. O professor quando tem que fazer uma formação, ele tem que pagar tudo, ele tem que deslocar, ele tem que pagar a refeição dele, ele tem que fazer em outro horário muitas vezes, depois de uma carga horária cansativa, então, [...] é ofertado poucas possibilidades para o professor [...]. E, muitas vezes, é dito que o professor é preguiçoso, professor não gosta de estudar. [...] E às vezes o professor tem que investir para fazer aquele curso, um dinheiro [...] que ele não tem [...] (P5, grifos nossos).

Os professores apontaram a importância de constante formação e aprimoramento de suas práticas que agreguem às suas aulas e à qualidade do ensino, destacando que isso deve ser priorizado pela Secretaria Municipal de Educação. Para uma educação de qualidade, é substancial fazer e pensar diferente, tendo a prática cada vez mais aprimorada. No entanto, para que isso ocorra, é salutar que o poder público deve estar cada vez mais empenhado. Municípios, Estados e União devem oferecer constantemente subsídios para que os profissionais da educação enriqueçam ainda mais seu trabalho em sala de aula por uma educação de qualidade, transformadora e plena para o cidadão. Como advoga Paulo Freire (2001), uma educação comprometida com a formação plena do educando, em suas múltiplas possibilidades, corroborando a BNCC (2017), a qual preconiza que o aluno tenha uma educação integral.

O sucesso do aluno é parte de um todo, ou seja, todas as partes que compõem esse todo precisam estar alinhadas. Se uma dessas partes não cumprir seu papel com total dedicação, os problemas aparecerão. Em todas as profissões, há profissionais excelentes, e outros que deixam a desejar. Na educação, isso também ocorre. Professores que não se preocupam em dar o melhor de si, em explicar o assunto e que, no final, responsabilizam apenas o aluno pelo insucesso. Existem erros e acertos na educação brasileira. A família erra quando não se envolve na vida escolar no filho, mas, quando o professor não se dedica, não se importa em tornar missão aquela profissão. Os órgãos públicos falham quando não fornecem formações continuadas articuladas às formações dos educadores, e não utilizam os indicadores para melhorar o sistema educacional. Os diretores de escola quando cedem as pressões para que os números sejam cada vez mais altos não refletindo a realidade dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que o foco das avaliações realizadas nacionalmente ainda está centrado nos resultados qualitativos. Nesse ínterim, a temática apresentada merece atenção redobrada, não só pela questão de o foco estar nos indicadores, mas também pelos alunos que acabam sendo os mais prejudicados por essa política.

Pelos dados obtidos e pela discussão apresentada pelos autores é substancial romper com o pensamento enraizado que números refletem qualidade na educação. Fato é que os discentes estão finalizando a educação básica sem os requisitos mínimos para o ingresso na vida pública e em sociedade.

Desta feita, é primordial levar em conta que a escola é um espaço heterogêneo e o Brasil é um país marcado pela diversidade cultural e social, além dos abismos sociais presentes no contexto educacional.

Considerando que a escola é o espaço destinado à apropriação dos saberes sistematizados historicamente acumulados pela humanidade e que a avaliação faz parte do processo de ensino e tem como função primordial contribuir para a aprendizagem, é importante que a equipe gestora, em parceria com professores, discutam o processo educacional e avaliativo adotado pela sociedade, no âmbito nacional, e por ela própria, no âmbito local. São nessas discussões que esses sujeitos analisam os resultados das aprendizagens, repensam suas práticas e buscam, de forma coletiva, os rumos que precisam ser mudados. Nesse sentido, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos apresenta-se como uma possibilidade de refletir a prática pedagógica e auxilia os professores quanto à seleção das metodologias mais alinhadas ao público que atende.

Não se pretende esgotar essa discussão neste estudo, dada a complexidade do tema. Assim é relevante que outras pesquisas, em outros campos e espaços sejam realizadas, para que se possa construir saberes sobre a avaliação e partilhar experiências que poderão, numa relação mutualística, trazer o apoio necessário para a mudança dos paradigmas avaliativos e, conseqüentemente, contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas que buscam melhorar a qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L C; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 34, p. 1153-1174, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/aluno/Downloads/O%20IDEB_LIMITES%20E%20ILUS%C3%95ES%20DE%20UMA%20POL%C3%8DTICA%20EDUCACIONAL.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas diversas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AZEVEDO, A. J.; BELGAMO, T. C.; BORANGA, M. C.; MARTINS, B. M. Contribuições da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos na Prática Docente: Um estudo de caso. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, 2013. Ano XI – Número 21. Disponível em: http://www.faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/KFdRoL1amNG6lAx_2013-7-10-17-42-35.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. **IDEB - Resultados e Metas**. Atualizado em 15/09/2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 44 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: Avanços e novos desafios**. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-

18, jan. /jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em: 10 agos. 2020.

FERNANDES, R; GREMAUD, A. **Qualidade da educação**: avaliação, indicadores e metas. 2009. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em: 12 agos. 2020.

FIGUEIREDO, D. B.; CARMO, E; MAIA, R.; SILVA, L. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 552-572, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n100/1809-4465-ensaio-26-100-0552.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. REI. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, p. 1-14, 2013. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação: contexto, história e perspectivas**. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Master/Downloads/202-Texto%20do%20artigo-2557-1-10-20140601.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2009, p. 7-18. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação e qualidade da educação**. [2007]. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação Institucional**: processo descritivo, analítico ou refletivo? Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1283/1283.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GATTI, Bernardete A. **O professor e a Avaliação em Sala de Aula**. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/ 2003.

GESQUI, Luiz Carlos. O IDEB como parâmetro de qualidade da educação básica no Brasil: algumas preocupações. **Cad. Pes.** São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Convidado/Downloads/4088-17946-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Carla Rezende. **A professora e a questão de gênero um estudo de caso em Sergipe**. II Seminário Internacional de Educação. 2007.

GREGO, Sonia M. D.. **A Avaliação Formativa: Resignificando concepções e processos**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, [2013?]. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito e desafio-uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

HOFFMAN, Jussara M. L. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**. Centro de Referência em Educação Mario Covas. São Paulo. s/d. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008. Acesso em: 10 out. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INAF BRASIL (2009). **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Principais resultados. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa.

LEITE, Alessandra Maria; BARBOZA, Deisi Cristina de Lima; AZEVEDO, Antulio José de. A presença da pedagogia crítico social dos conteúdos na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Número 17. 2011. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/6q6M901dVdD0djj_2013-7-10-14-40-46.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

LEMONS, Carolina; MACHADO, Joceane. **A qualidade como questão central dos sistemas de avaliação da educação**. 2017. Disponível em: <http://www.educacaocomparada.com.br/anexoResumo/acf91d8b158171bc1c51741fa9584900.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. [1983]. Revista da Ande, São Paulo, v. 3, nº 6. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na escola. In: Libâneo, José Carlos; Alves, Nilda (org.), *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4 ed.

MELO, Jaine Martins de; FERREIRA, Ingredy Gabriela Costa; COSTA, Marcina Pires da. **Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. 2018. Disponível em: [https://doity.com.br/anais/sepe/trabalho/70312#:~:text=Segundo%20Aranha%20\(1996\)%2C%20a,no%20processo%20de%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20social](https://doity.com.br/anais/sepe/trabalho/70312#:~:text=Segundo%20Aranha%20(1996)%2C%20a,no%20processo%20de%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20social). Acesso em: 27 jul. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPN, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes / Mari Clair Moro Nascimento**. – Londrina, 2012. 125 f.: il.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Larissa Fernanda dos Santos; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **Políticas de avaliação educacional no Brasil: concepções e desafios**. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/ VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto - Portugal. Cadernos ANPAE, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/LarissaFernandaDosSantosOliveira_GT6_integral.pdf. Acesso em: 20 agos. 2020.

PERRENOUD, P. In: PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Mídicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. MAGNE, B.C. (org). **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Mídicas Sul, 1999.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SEDU. **Projeto Político Pedagógico. Ensino fundamental**. 2018. São Mateus.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do estudo/pesquisa intitulado (a) **“Instrumentos avaliativos: análise dos entraves e potencialidades em uma escola de ensino fundamental”**, conduzida por Reysila Rossi Lima Rodrigues de Carvalho. Este estudo tem por objetivo principal: “Descrever como os resultados obtidos pelos instrumentos avaliativos são utilizados pela escola para melhorar os índices de aprendizagem dos alunos de uma escola municipal de ensino fundamental II”.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas no local de trabalho, tendo duração aproximadamente de duas horas, a pesquisadora que fará a coleta de dados, na ocasião da coleta de dados apenas estará presente a pesquisadora e o sujeito da pesquisa, os conteúdos que nortearam esta pesquisa estão relacionados aos instrumentos de avaliações externas, bem como a conduta adotada pela escola mediante os resultados dessas avaliações. Por tratar-se de uma entrevista a coleta de dados dar-se-á por meio de gravador.

Você foi selecionado (a) para responder as entrevistas quanto aos procedimentos avaliativos adotados no sistema educacional brasileiro, em relação à sua eficácia ou não. 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. Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa terá como benefícios diretos, tanto para o pesquisado quanto para a comunidade local, bem como toda a sociedade, o acesso aos índices das avaliações externas da escola pesquisada, evidenciando o cenário educacional brasileiro. Se as políticas educacionais são eficazes ou não. Como risco é elementar destacar o constrangimento, vergonha por responder determinadas perguntas. Também é válido destacar que os pesquisados podem sentir-se constrangidos ao responderem as entrevistas, haja vista que o tema proposto trata dos instrumentos de avaliação no sistema educacional brasileiro. Bem como, desconforto, vergonha, cansaço ou até estarem estressados no dia da coleta de dados.

Sua participação nesta pesquisa não será remunerada nem implicará em gastos para os participantes, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, tais como: transporte e alimentação, etc. Indenização coberta material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Sua

participação nesta pesquisa consistirá em responder a entrevistas, o local da coleta de dados será na escola pesquisada, não haverá registro de vídeo ou imagem.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições 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 deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Este termo possui duas vias de igual teor onde ficará com o pesquisando e outra com o pesquisador. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Espírito Santo, ____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a) [imprescindível]:

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista para os professores

Prezado (a) professor (a)

Eu, Reysila Rossi Lima Rodrigues de Carvalho, aluna do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, pela Faculdade Vale do Cricaré, venho pedir sua colaboração e participação respondendo a esta entrevista que será utilizada como fonte de pesquisa para elaboração da dissertação, cujo tema é: Instrumentos avaliativos: análise dos entraves e potencialidades em uma escola de ensino fundamental.

Conto com sua participação, pois é indispensável para realização desta pesquisa. Os dados coletados serão tratados com ética, sendo apenas para fins acadêmicos.

1. Qual a sua função?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Qual a sua idade?
4. Quanto tempo você tem de atuação no magistério?
5. Qual sua série de atuação nesta unidade de ensino?
6. Qual o seu vínculo empregatício na rede municipal de São Mateus?
7. Você percebe que os alunos do 6º ano chegam com defasagem referente às habilidades básicas para cursá-la? Justifique/Quais.
8. Quando você detecta que algum aluno está com defasagem de conhecimento, quais são as estratégias pedagógicas que você utiliza para superar/suprir essa defasagem?

9. Para você, quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores do 6º ano para resolver o problema de defasagem nas habilidades necessárias na turma inserida? Justifique sua resposta.

10. No seu olhar, como é tratada a defasagem de habilidades do aluno do 6º ano de uma escola? Justifique sua resposta.

11. Como é a participação dos alunos durante as suas aulas?

12. Que tipo de recurso você utiliza em sala de aula, além do livro didático para despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos ensinados?

13. Você utiliza o campo do Sislame que descreve os instrumentos avaliativos, para verificar a aprendizagem do aluno?

13.a. Caso a resposta seja sim, qual intervenção você utiliza para intervir no resultado do aluno que obteve resultados abaixo da média?

14. Que tipo de ações a escola e professores poderiam utilizar que seriam contribuição para ter melhoria das habilidades mínimas e melhorar os índices de aprovação?

15. Que tipo de acompanhamento, intervenções e estratégias você utiliza para melhorar as lacunas na aprendizagem dos alunos antes do conselho final?

16. Você se sente pressionado para ter o maior número de aprovação para alcançar os números ditos como relevantes pelo sistema? Justifique sua resposta.

17. Você observa que existe interesse por parte do diretor em acatar os resultados reais e apoiar os professores no sentido de desenvolver estratégias e metodologias diferenciadas a fim de melhorar a qualidade do ensino, para alunos que tiveram resultados insuficientes? Como isso ocorre?

18. Você considera que a unidade de ensino ao qual você trabalha, interfere mesmo que indiretamente nos resultados finais nos índices de aprovação ou reprovação dos alunos?

19. Você teria interesse em participar de uma formação continuada com encontros formativos, estudos teóricos, exploração de materiais, dinâmica de estudos, avaliações e metodologias diferenciadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Mateus com apreciação com as práticas pedagógicas diferenciadas? Justifique sua resposta.

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista para o diretor

Prezado (a) diretor(a)

Eu, Reysila Rossi Lima Rodrigues de Carvalho, aluna do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, pela Faculdade Vale do Cricaré, venho pedir sua colaboração e participação respondendo a esta entrevista que será utilizada como fonte de pesquisa para elaboração da dissertação, cujo tema é: Instrumentos avaliativos: análise dos entraves e potencialidades em uma escola de ensino fundamental.

Conto com sua participação, pois é indispensável para realização desta pesquisa. Os dados coletados serão tratados com ética, sendo apenas para fins acadêmicos.

1. Qual a sua função?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Qual a sua idade?
4. Quanto tempo você tem de atuação no magistério?
5. Qual sua série de atuação nesta unidade de ensino?
6. Qual o seu vínculo empregatício na rede municipal de São Mateus?
7. Tempo de atuação como diretor(a)?
8. Para você, quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores do 6º ano para resolver o problema de defasagem nas habilidades necessárias na turma?
9. Como diretor, desta unidade de ensino, como percebe que é tratada a defasagem de habilidades do aluno do 6º ano de uma escola?

10. Que tipo de prática acontece no decorrer do ano letivo para que os alunos (turmas) alcancem os resultados básicos para aprovação?
11. Como diretor, que tipo de ações você acredita que contribuiriam para um resultado satisfatório no que diz respeito a todo o seu trabalho desenvolvido no decorrer do ano letivo, além da aprovação do aluno contendo as habilidades mínimas para a série seguinte?
12. No que diz respeito ao conselho de classe e sua relação com os resultados do Ideb, como você enxerga esse momento com os professores?
13. Como diretor, você se sente pressionada para ter o maior número de aprovação para alcançar os números ditos como relevantes pelo sistema? Justifique sua resposta.
14. O que você sugere para que a unidade de ensino possa fazer para solucionar essa prática?
15. Existe interesse por parte dos diretores das escolas municipais em mudar a prática de fazer comparações com os resultados da Prova Brasil, Ideb?
16. Na sua percepção há competição entre as escolas, no sentido de falas depreciativas referentes às escolas com menor índice?
16. em sua opinião, as propostas do governo estadual sobre o Paebes e governo federal sobre a Prova Brasil, evidenciam os reais resultados da escola?
17. Você vê o acompanhamento dos resultados nas escolas municipais de São Mateus democrática quanto às decisões e resultados que interferem não só com o professor, mas com os alunos?
18. Você considera que a unidade de ensino onde trabalha, interfere mesmo que indiretamente nos resultados finais nos índices de aprovação ou reprovação dos alunos?

19. No seu olhar como diretor desta unidade de ensino, como você vê a postura dos professores em relação ao aluno referente à abordagem dos conteúdos e comprometimento como os resultados da aprendizagem?

APÊNDICE D- PRODUTO EDUCACIONAL

REYSILA ROSSI LIMA RODRIGUES DE CARVALHO

OFICINA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

**Proposta para aprimoramento
da prática escolar a partir
dos resultados avaliativos
escolares**

DIÁLOGO
EDITORIAL

OFICINA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

Proposta para aprimoramento da prática escolar a partir dos resultados avaliativos escolares

REYSILA ROSSI LIMA RODRIGUES DE CARVALHO

OFICINA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

**Proposta para aprimoramento da prática escolar a partir dos resultados
avaliativos escolares**

1ª Edição

Diálogo Comunicação e Marketing Espírito Santo

2020

Revisão ortográfica

Rita Barcelos

Projeto gráfico e editoração
Diálogo Comunicação e Marketing**Edição**

Ivana Esteves

Capa e diagramação

Ilvan Filho

1ª edição

Carvalho, Reysila Lima Rodrigues de

Oficina para o contexto educacional: proposta para aprimoramento da prática dos educadores a partir dos resultados avaliativos escolares. Espírito Santo/ Reysila Lima; orientadora, Désirée Gonçalves Raggi. – 1ª. ed. – Espírito Santo: Diálogo Comunicação e Marketing, 2020.

18 p.

ISBN 978-85-92647-13-1

Versão original

1. Processo ensino-aprendizagem. 2. Formação continuada.

Sumário

1 APRESENTAÇÃO.....	05
1.1 A estrutura.....	07
1.2 Os métodos.....	07
1.3 Primeiro momento.....	08
1.3.1 Objetivo geral.....	08
1.3.2 Objetivos específicos.....	08
1.3.3 Desenvolvimento.....	09
1.4 Segundo momento.....	11
1.4.1 Objetivo geral.....	11
1.4.2 Objetivos específicos.....	11
1.4.3 Desenvolvimento.....	12
1.5 Terceiro momento.....	13
1.5.1 Objetivo geral.....	14
1.5.2 Objetivos específicos.....	14
1.5.3 Desenvolvimento.....	14
APÊNDICE A: LETRA MUSICAL - LECI BRANDÃO.....	16

1. APRESENTAÇÃO

Este produto educacional está vinculado à pesquisa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, intitulada, “Instrumentos avaliativos: análise dos entraves e potencialidades em uma escola de ensino fundamental”.

O produto visa sugerir uma prática de estímulo e conscientização que conduz os protagonistas do processo ensino aprendizagem ao conhecimento, análise e reflexão dos fatos educacionais intrinsecamente ligados à sua forma de atuação pedagógica, junto aos estudantes.

Essa prática pode e deve ser utilizada pela escola em todo o processo de formação continuada, porque promove o despertar pedagógico coletivo e pode suscitar um comprometimento dos atores educativos para sanar a defasagem do processo ensino aprendizagem e elevar o desenvolvimento de competências dos estudantes.

A proposta deste produto intenciona auxiliar o trabalho dos professores, ofertando uma oficina que proporcionará momentos coletivos de instigação e reflexões, em que se articulem teoria e prática, e resgatam as práticas vivenciadas no seu contexto escolar.

Para realização deste propósito, é inevitável que se leve em consideração a análise, discussão e reflexões baseadas nos dados concretos da escola, revelados pelos resultados dos instrumentos avaliativos trimestrais (que são as provas, trabalhos e atividades: casa e sala) que serão objetos de análise juntamente com as ações pedagógicas implementadas pelos docentes. As estratégias foram pensadas para conjugar criações coletivas de intervenções, no sentido de contribuir para o desenvolvimento intelectual e social do aluno.

Espera-se que novas práticas pedagógicas, sejam criadas para sanar os problemas evidenciados, tais como, a adoção de ações concretas que buscam reparar os déficits de aprendizagem apresentados pelos alunos que não apresentam resultados satisfatórios nos relatórios do sistema de avaliação. Essas ações pressupõem a participação democrática dos docentes cursistas, seu comprometimento e o envolvimento de toda a equipe escolar.

Esta oficina foi desenvolvida a partir das análises resultantes da dissertação, que contaram com entrevistas feitas com os profissionais da educação de uma escola de ensino fundamental, da cidade de São Mateus, no Espírito Santo. O exercício na função de pedagoga, durante 16 anos de acompanhamento pedagógico, possibilitou observações de eventos que permitiram a construção de ideias e conceitos a respeito dos modos como professores e diretor concebem e conduzem as ações pedagógicas no período pós-avaliação. Essas impressões, acompanhadas da investigação científica propiciaram as reflexões e as ideias contidas neste produto educativo.

1.1 A estrutura

A oficina será desenvolvida em três momentos e terá a duração de três horas. Esta será aplicada nas datas de planejamento ou dia de estudo conforme calendário do ano escolar.

1.2 Os métodos

A metodologia inclui dinâmicas e estudos que envolvem as práticas metodológicas adotadas pelos cursistas em sua vivência docente. Uma condição essencial para garantir o caráter democrático e dialógico, consiste no respeito aos saberes e ao contexto em que o grupo está inserido. Nessa perspectiva, busca-se trazer suas contribuições, de forma obtida nas entrevistas da pesquisa, bem como outras que possam aflorar durante a concretização do curso.

Por meio deste produto educacional, todos os docentes estão convidados a se posicionarem como peças fundamentais na aquisição de conhecimentos que propiciarão o aprimoramento de sua prática, no sentido de contribuir para o desenvolvimento intelectual, emocional e social do aluno, com a intenção de promover melhorias na qualidade da aprendizagem.

Espera-se também que essa proposta desperte nos professores as habilidades necessárias para aplicar os conhecimentos adquiridos em seu contexto profissional e que esses repercutem no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

1.3 Primeiro momento

Esta primeira etapa da oficina terá a duração de aproximadamente três horas, para melhor compreensão será detalhado abaixo o passo a passo.

1.3.1 Objetivo geral

- Validar a importância da figura do professor na vida estudantil na construção dos saberes e o legado que deixa na vida do aluno.

1.3.2 Objetivos específicos

- Acolher os profissionais da educação em uma sala ambiente, com a música “Anjos da Guarda”, de Leci Brandão.
- Dançar, cantar, ouvir a música, e em seguida explorar a letra da música Anjos da Guarda que leva a percepção e discussão de que é “... na sala de aula, é que se forma o cidadão, na sala de aula é que se muda uma nação...” (Trecho extraído da música Anjos da Guarda, de Leci Brandão).
- Responder um questionário no Google Forms com questões fechadas e abertas com o título “Você professor”.
- Observar os dados, em seguida compartilhar com o grupo.

- Fazer leitura do capítulo 1 “Professores: os principais atores no processo educativo”, de John Hattie. Este texto será extraído do livro “Aprendizagem visível para professores”.
- Montar uma árvore com o tema “Eu faço parte do desabrochar das minhas flores, que são os meus alunos”.

1.3.3 Desenvolvimento

1. A sala será preparada com um ambiente acolhedor com cadeiras posicionadas em círculo.
2. Ao som (animador/alto) da música “Anjos da Guarda”, de Leci Brandão; os educadores serão acolhidos com um envelope (dentro terá a letra da música), em seguida serão convidados para ouvir, dançar, cantar a música em meio a efeito de luz e confetes. Explorar o sentimento que foi despertado nos mesmos. Como vocês estão se sentindo nesse início de nossas atividades após ouvirem e serem envolvidos com a letra da música (comentários). Aguçar a percepção e conduzir os profissionais a uma discussão sobre a letra da música de forma específica a frase da música que é “... na sala de aula, é que se forma o cidadão, na sala de aula é que se muda uma nação...” (Trecho tirado da música).
3. Após reafirmação da sua importância como uma das pessoas mais importantes

na formação e construção de saberes do seu aluno. Conte-nos um pouco sobre “Você professor!”. Responda ao questionário no Google Forms.

4. Dar continuidade compartilhando com o grupo as respostas do Google Forms.

5. Apreciação da leitura do Texto compartilhando suas opiniões referentes ao texto lido “Professores: os principais atores no processo educativo”.

6. Com a frase: “Eu faço parte do desabrochar das minhas flores, que são os meus alunos”:

a) No meio do círculo estarão disponíveis para o grupo folhas coloridas para que construam uma árvore.

b) Anexar no quadro branco nomes das partes que compõe uma árvore.

c) Deixar livre a escolha da parte da árvore para confecção de acordo com a opção do participante do grupo. Levando em consideração que a árvore só possui um tronco (essa parte, não poderá ser escolhida por mais que uma pessoa).

d) A construção será um trabalho em equipe.

e) O que representa a parte da árvore que você escolheu? Qual a moral da história vocês conseguem tirar sobre a técnica utilizada com a construção dessa árvore?

1.4 Segundo momento

Esta segunda etapa terá a duração de aproximadamente três horas, para melhor compreensão será detalhado abaixo o passo a passo.

1.4.1 Objetivo geral

- Analisar os dados junto ao professor referentes ao resultado qualitativo que é transcrito por meio dos instrumentos avaliativos de forma quantitativa pelo sistema educacional da escola. Delineando as intervenções necessárias preventivas e corretivas.

1.4.2 Objetivos específicos

- Entregar de forma impressa em uma folha os resultados das atas finais, distribuídos de acordo com a disciplina de cada professor.
- Destacar com lápis colorido os quadrinhos com alunos abaixo da média em vermelho, alunos com média para aprovação de verde, alunos com aprovação após recuperação final de azul.
- Fazer o levantamento do número de alunos, aprovado sem reservas, aprovado após Recuperação Final, aprovado em conselho final e reprovado, analisando os mesmos dentro do contexto interno escolar os dados referentes ao número de alunos contidos na planilha entregue.
- Delinear possíveis intervenções após a análise dos dados das atas finais.

1.4.3 Desenvolvimento

1. Doce apresentação. Entregar para cada professor participante um chocolate (sabores diferenciados) junto com a folha impressa da Ata de resultados finais. Em cada chocolate terá uma pequena frase colada para aguçar algumas reflexões como:

- Nossas crenças?
- Nossa metodologia?
- Em que precisamos mudar?
- Quais razões justificariam minha mudança?
- Qual objetivo tenho traçado para curto prazo?

Fazer a entrega dos chocolates de forma estratégica onde professores de outras disciplinas ficarão agrupados para dar continuidade ao estudo do dia.

2. No centro do círculo os professores terão disponíveis para uso dos mesmos lápis colorido para que possam pintar os quadrinhos, com os seguintes comandos: com alunos abaixo da média em vermelho, alunos com média para aprovação de verde, alunos com aprovação após recuperação final de azul. Certamente com essa ação já estarão incomodados com o desenho que verão a sua frente.

3. Entregar uma folha com papel quadriculado para que possam construir um gráfico após fazerem o levantamento do número de alunos aprovado sem reservas, aprovado após Recuperação Final, aprovado em conselho final e reprovado, analisando os mesmos dentro do contexto interno escolar os dados referentes ao número de alunos contidos na planilha entregue.

4. Ao terem acesso ao levantamento, desenho do real resultado, estes serão orientados a usarem as frases coladas nos chocolates para que a reflexão, questionamentos, discussões sejam feitas nesse momento e que por meio desse recurso possam esquematizar por meio da escrita possíveis intervenções após a análise dos dados das atas finais. Esse esquema será feito em cartazes que serão colocados na parede, para que os demais componentes dos outros grupos possam vivenciar e compartilharem suas ideias com o grupo.

1.5 Terceiro momento

Esta terceira etapa terá a duração de aproximadamente três horas, para melhor compreensão será detalhado abaixo o passo a passo.

1.5.1 Objetivo geral

Despertar nos profissionais da educação o entusiasmo e a motivação, na busca de novos saberes, técnicas, para que possam levar em consideração a mudança de hábitos inadequados e enraizados.

1.5.2 Objetivos específicos

- Construir junto com o professor o conceito sobre planejamento.

- Promover planejamento em conjunto com os coordenadores de área da Secretaria Municipal de Educação na construção de novos saberes destacando as práticas pedagógicas.

- Apresentar sugestões de atividades contextualizadas.

1.5.3 Desenvolvimento

1. Texto sobre planejamento. A partir de o texto lido construir junto com o professor um conceito coletivo sobre planejamento. Entregar folhas de A4 coloridas e cada professor deverá responder a seguinte pergunta: O que é planejar para você? As respostas serão coladas no quadro branco da referida sala.

2. Promover planejamento em conjunto com os coordenadores de área da Secretaria

Municipal de Educação na construção de novos saberes destacando as práticas pedagógicas direcionando dentro das disciplinas que compõe a grade curricular do ensino fundamental da Secretaria de Educação de São Mateus.

- História, Geografia e Matemática.

- Arte, Educação Física, Ciências.

- Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

3. Elaborar um programa de atividades pedagógicas objetivando o desenvolvimento das competências necessárias aos estudantes que ingressam na escola no sexto ano a fim de diminuir a defasagem de aprendizagem.

4. Executar o programa.

APÊNDICE A: LETRA MUSICAL - LECI BRANDÃO

Professores

Protetores das crianças do meu país

Eu queria, gostaria

De um discurso bem mais feliz

Porque tudo é educação

É matéria de todo o tempo

Ensinem a quem sabe de tudo

A entregar o conhecimento

Ensinem a quem sabe de tudo

A entregar o conhecimento

Na sala de aula

É que se forma um cidadão

Na sala de aula

É que se muda uma nação

Na sala de aula

Não há idade, nem cor

Por isso aceite e respeite

O meu professor

Na sala de aula

É que se forma um cidadão

Na sala de aula
É que se muda uma nação

Na sala de aula
Não há idade, nem cor
Por isso aceite e respeite

O meu professor
Batam palmas pra eles
Batam palmas pra eles
Batam palmas pra eles
Porque eles merecem
Batam palmas pra eles
Batam palmas pra eles
Batam palmas pra eles
Porque eles merecem

Professores
Protetores das...

