

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

LEYDIANE DA CONCEIÇÃO GOMES FERREIRA MARTINS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO
DE PRESIDENTE KENNEDY-ES**

**SÃO MATEUS
2018**

LEYDIANE DA CONCEIÇÃO GOMES FERREIRA MARTINS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO
DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do Cricaré
para obtenção do título de Mestre Profissional em Gestão
Social, Educação e Desenvolvimento Regional.
Área de Concentração: Gestão Social, Educação e
Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Profa. Mestre Luana Frigulha Guisso

SÃO MATEUS
2018

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

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional
Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

M379a

MARTINS, Leydiane da Conceição Gomes Ferreira

Avaliação da aprendizagem no município de Presidente Kennedy - ES / Leydiane da Conceição Gomes Ferreira Martins – São Mateus - ES, 2018.

132 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: Prof.^a Me. Luana Frigulha Guisso.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Iniciativa de avaliação. 3. Práticas avaliativas. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 370.783

LEYDIANE DA CONCEIÇÃO GOMES FERREIRA MARTINS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE
PRESIDENTE KENNEDY - ES**

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

Aprovada em 15 de dezembro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



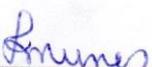
Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santos (UFES)

Dedico este projeto a Deus, pois a Ele toda honra e toda a glória! Sem Deus jamais teria conseguido alcançar a realização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois “até aqui me ajudou o Senhor”. Por todas as coisas que tem me proporcionado a vida, a família, a saúde, o emprego e a alegria em te servir. Em tudo te dou graças, porque sei que o Senhor está comigo.

À minha amada família. Ao meu esposo, Sebastião Ribeiro Martins (Ronilson), meu amor, que sempre esteve ao lado, me incentivando e encorajando. Aos meus filhos, Christian Ferreira Martins e Lanna Ferreira Martins, minha herança do Senhor.

Aos meus pais, Arildo Gomes Ferreira e Marlúcia da Conceição Ferreira, pessoas que amo e que sempre me estimularam, me deram coragem e forças para correr atrás dos meus sonhos e projetos. Vocês me fizeram chegar até aqui!

Às minhas irmãs, Leidryana da Conceição Ferreira e Leylyane da Conceição Gomes Ferreira, que sempre me ajudaram e foram companheiras em todos os momentos desta jornada.

À professora Luana Frigulha Guisso, minha orientadora, por ser um exemplo de paciência, competência, serenidade, sabedoria e prontidão, especialmente, nas madrugadas a fio, entre tantos outros atributos. À Priscilla Silva de Bittencourt, minha revisora, pela dedicação e competência. Sem as duas não teria conseguido!

Aos professores do Mestrado da Faculdade Vale do Cricaré, por oportunizarem momentos de aprendizado e de ensinamentos, que contribuíram para o meu crescimento acadêmico e profissional.

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

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse realizar a esta pesquisa.

“O ato de avaliar também exige a entrega, entrega à construção de experiência satisfatória do educando. A entrega ao desejo de que o educando cresça e se desenvolva possibilita ao educador o envolvimento com o processo do educando, estando sempre atento às suas necessidades”.

Cipriano Carlos Luckesi

RESUMO

MARTINS, Leydiane da Conceição Gomes Ferreira. **Avaliação da aprendizagem no município de Presidente Kennedy-ES**. 2018. 131 f. Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018.

Nesta dissertação, considerando que a avaliação da aprendizagem é alvo de grandes debates, discutida nas escolas e entre todos os envolvidos, direcionou-se ao seguinte problema da pesquisa: De que forma, a iniciativa própria de avaliação utilizada pela rede municipal de educação, tem contribuído com o processo de ensino-aprendizagem? Compreendendo como a iniciativa própria de avaliação desenvolvida pela rede municipal de educação está sendo utilizada pelos professores em sala de aula. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, enfatizando as diversas concepções de diferentes autores que se destacam na abordagem da avaliação da aprendizagem. O processo histórico da legislação foi abordado até a atualidade. Destacou-se a importância do ensino-aprendizagem para avaliação na Educação Básica, ressaltando a avaliação e seus critérios segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Também se analisou as modalidades da avaliação e os instrumentos avaliativos, explicitando a iniciativa de avaliação e o seu percurso no ensino municipal. Para fazer uma correlação entre as teorias existentes, a prática avaliativa e o percurso da iniciativa de avaliação na EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”. Fez-se um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa da pesquisa. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a secretária municipal de educação e a coordenadora responsável pela iniciativa de avaliação, bem como foram aplicados questionários abertos para diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos. Além dessas técnicas, houve a observação não participante e a análise de instrumentos de avaliação e documentos da escola. Os resultados da pesquisa mostraram que a iniciativa própria de avaliação implementada na educação do município de Presidente Kennedy, tem contribuído muito mais como ferramenta de gestão educacional, do que como instrumento de aprendizagem, assim como faz necessário que a avaliação e a iniciativa sejam mais compreendidas na realidade pesquisada.

Palavras-Chave: Avaliação da Aprendizagem. Iniciativa de avaliação. Práticas avaliativas.

ABSTRACT

MARTINS, Leydiane da Conceição Gomes Ferreira. ***Learning Analysis in the municipality of Presidente Kennedy-ES***. 2018. 131 f. *Dissertation (Professional Master in Social Management, Education and Regional)* Vale do Cricaré College, São Mateus, 2018.

In this dissertation, considering that the evaluation of learning is the subject of great debate, discussed in schools and among all those involved, we address the following research problem. In what way, the own evaluation initiative used by the network municipal education, has contributed to teaching learning process? Emphasizing the different conceptions of different authors out in the approach to learning assessment. It stood out from the teaching learning for evaluation in the Basic Education, to emphasize and criteria according to the National Curricular Parameters. About the modalities of evaluation and the evaluation instruments, explicit evaluation and its course in municipal education. To make and existing theory, the evaluation practice and the course of the initiative of EMEIEF Jaqueira's "Bery Barreto de Araújo". A qualitative research study was carried out. For the data collection, a semi-structured interview was conducted with the municipal secretary of education and coordinator responsible for the evaluation initiative, and open questionnaires applied with direct, pedagogical coordinators, teachers and students, in addition to these techniques, there was non-participant observation and evaluation analysis and school documents. The results of the own evaluation initiative implemented in President Kennedy education, has contributed much more as tool of learning instrument, as well, makes necessary are more understood in the researched reality.

Keywords: Learning Assessment. Evaluation initiative. Practical evaluations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual da avaliação	46
Figura 2 – Mapa do município de Presidente Kennedy	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escala de avaliações aplicadas durante cada semestre e a classificação de pontuação aplicadas nos 3º ao 5º ano Ensino Fundamental	76
Quadro 2 – Escala de avaliações aplicadas durante cada semestre e a classificação de pontuação aplicadas nos 6º ao 9º ano Ensino Fundamental	76
Quadro 3 – Escala de avaliações aplicadas durante cada semestre e a classificação de pontuação aplicadas a Educação de Jovens e Adultos 1º Segmento	77
Quadro 4 – Escala de avaliações aplicadas durante cada semestre e a classificação de pontuação aplicadas a Educação de Jovens e Adultos 2º Segmento	77
Quadro 5 – Formação, tempo de profissão e na função pedagógica	93
Quadro 6 – Identificação de público-alvo por idade e sexo dos alunos pesquisados	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação dos professores entrevistados	95
Gráfico 2 – Tempo de profissão dos professores entrevistados	96
Gráfico 3 – O conceito de avaliação da aprendizagem de acordo com os professores	97
Gráfico 4 – Quais os instrumentos de avaliação são mais utilizados pelos professores em sala de aula	99
Gráfico 5 – Você concorda ou não com a iniciativa de avaliação própria aplicada pela rede municipal de educação	100
Gráfico 6 – Há autonomia em utilizar ou não a iniciativa de avaliação caso não esteja adequado a realidade do aluno	102
Gráfico 7 – Quanto ao assessoramento pedagógico com o aluno que não obteve bom rendimento na iniciativa própria de avaliação	103
Gráfico 8 – Em relação ao aluno do 5º ano que já reprovou ou ficou de recuperação	106
Gráfico 9 – Em relação ao aluno do 9º ano que já reprovou ou ficou de recuperação	107
Gráfico 10 – Em relação ao professor refazer as questões que o aluno do 5º ano não acertou na prova	109
Gráfico 11 – Em relação ao professor refazer as questões que o aluno do 9º não acertou na prova	109

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fachada da escola pesquisada	71
Fotografia 2 – Critérios: dados do simulado	84
Fotografia 3 – Pré-requisitos: dados do simulado	85

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
CAED/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAEBES	Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa
PNE	Política Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para todos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SICAEB	Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: APORTES TEÓRICOS CONCEITUAIS ...	24
2.2 APORTES LEGAIS DA AVALIAÇÃO NO BRASIL	26
2.3 A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO BRASIL	30
2.4 A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM NO BRASIL	40
2.5 A AVALIAÇÃO POR MEIO DOS PCN's E SEUS CRITÉRIOS	42
2.6 INTERLOCUÇÃO DAS FUNÇÕES E DAS MODALIDADES DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: DIALOGANDO COM OUTROS AUTORES.....	45
2.7 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DA APRENDIZAGEM	51
2.8 INICIATIVA PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	63
3 METODOLOGIA	67
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	67
3.2 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	68
3.2.1 Caracterização da escola pesquisada	71
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	79
3.4 TÉCNICAS DE ABORDAGEM DA PESQUISA.....	79
4 ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	82
4.1 INICIATIVA PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	122
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	123
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A ADMINISTRAÇÃO (DIREÇÃO) E/OU COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA	125
APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES	126
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E/OU COORDENAÇÃO RESPONSÁVEL PELA INICIATIVA PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO “SIMULADO”	127
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DAS TURMAS DO 5º E DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	128

APÊNDICE F – PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	129
---	------------

1 INTRODUÇÃO

A avaliação e a atuação da mesma no âmbito escolar. É ela que permeia a vida do ser humano em diversos momentos. Se é avaliado e avalia enquanto indivíduo desde o nascimento ou tem-se percepções do mundo a volta e se executa este ato por meio também, de instrumentos de classificação. Se classifica ou escolhe quem é ou não amigo por meio de afinidades, considera-se o que é bom ou ruim – como objetos, situações, lugares, sentimentos; utilizando os próprios critérios de avaliações ou seleção. Ainda que desde a infância, se tinha os pais e parentes que faziam isso, não importa o contexto. A avaliação está intrinsecamente arraigada ao processo de construção do sujeito e, conseqüentemente, às suas relações sociais.

A avaliação da aprendizagem por muito tempo significou meramente a análise do “erro” do educando. Hoje, embora ainda com essa concepção, a avaliação, no âmbito educacional, tem sido utilizada a serviço da aprendizagem e na verificação da qualidade do ensino do país. A avaliação, tem como objetivo um ensino-aprendizagem significativo, o que quer dizer, avaliar de forma significativa é desenvolver práticas educativas, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos; diagnosticando as defasagens metodológicas, tanto das práticas avaliativas, quanto do sistema de ensino, com conteúdo que auxilie a aprendizagem do aluno e não apenas a memorização (LUCKESI, 2011).

Com base nas ideias de Luckesi (2011), a avaliação, precisa ser processual¹ e contínua; o aluno precisa ser avaliado durante todo ano letivo, em todas as suas potencialidades, permitindo diagnosticar os avanços e as dificuldades no cotidiano da prática pedagógica, e não ao final de cada trimestre; é realizada por meio de análise, síntese e pesquisas do conhecimento construído pelo aluno; a partir dos resultados, permite reformular novos caminhos e se reorganizar novas práticas educativas para que o aluno consiga reestruturar a própria construção do conhecimento.

¹ Processual e Contínua são características de uma avaliação diagnóstica, discutida no Capítulo 2.

Diante dos inúmeros instrumentos² de avaliação de larga escala [como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – também chamada e reconhecida pelo nome Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) etc], que tem se criado numa esfera federal, estadual e municipal, com intuito de mediar, a qualidade da Educação no país; a preocupação de aprimoramentos e diversificação de instrumentos de avaliação e iniciativas próprias no decorrer das últimas décadas, fez com que a avaliação tivesse outra finalidade. Trata-se de apenas quantificar a aprendizagem, isto se direcionando a novos cursos, instituições escolares, sistema educacional, desempenho docente, entre diferentes níveis de ensino: educação básica, graduação, pós-graduação.

Compreende-se, portanto, que o ato de avaliar é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, nota-se que a avaliação é uma prática em que permeiam grandes conflitos e subjeções. De acordo com Jorba e Sanmartí (2003, p. 24), “avaliar é [...] a prática pedagógica que menos motiva os professores e mais os aborrece. Ao mesmo tempo, para os alunos, a avaliação é a atividade mais temida e menos gratificante”.

Os autores evidenciam uma avaliação no contexto estudantil, que não condiz ao processo de ensino-aprendizagem, em que se privilegia os resultados por intermédio do rendimento escolar. Vale ressaltar que essas práticas avaliativas produzem o sentimento de insatisfação tanto no professor quanto no aluno.

Desse modo, percebe-se a necessidade de buscar formas de mensuração e classificação de resultados, com práticas avaliativas voltadas ao desenvolvimento do educando e às suas inúmeras capacidades e habilidades, em que as dificuldades sejam consideradas como início de um processo de aprendizagem. Observa-se que isto precisa ser prioridade da escola.

² Todos os instrumentos de avaliação externa foram discutidos no Capítulo 2.

Sob esse aspecto, Luckesi (2011, p. 145) ressalta que “à escola cabe trabalhar para o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas³ do educando em articulação com todas as habilidades, hábitos e convicções do viver”. O autor destaca a função da escola, na renovação e formação da sociedade, e, por conseguinte, a importância do professor e as práticas exercidas por ele nesse processo.

Uma educação que vivencie a avaliação num contexto democrático, em que seus alunos, sem exceções, sejam incluídos no processo de ensino-aprendizagem. O aluno não pode apenas estar matriculado e frequentar uma sala de aula. Este espaço escolar precisa ser vivenciado de forma transformadora, significativa. O aluno carece de vivências nesse espaço educativo, reconstruindo o próprio conhecimento, que na realidade em que está inserido o torne um agente de transformação social, exercendo a cidadania, quer na escola ou comunidade de forma participativa e evidentemente crítica (LUCKESI, 2011).

O autor Luckesi (2011) descreve um modelo de ensino no qual a avaliação escolar significou a seleção e a classificação dos alunos, em que aqueles estudantes que após serem submetidos a testes eram avaliados a partir dos “erros” que teriam cometido. Deve-se lembrar que essa herança vem de uma longa história de exames e autoritarismo, sistematizações que se deram no século XVI, e, estão consolidadas na maioria das escolas até hoje, práticas essas que reproduzem o modelo da sociedade.

Todavia, tornou-se válido fazer a ressalva de que é possível acreditar que para mudar, é necessário transformar conceitos, romper paradigmas, reconstruir padrões alicerçados como corretos e eficientes, repensando novas práticas educativas para a aprendizagem do aluno.

As instituições de ensino, são responsáveis, assim como o sistema de ensino e os professores com as práticas avaliativas, com reprodução em massa de procedimentos avaliativos que são utilizados e vão além de aferir a aprendizagem do aluno, tendo em vista que possuem objetivos específicos quanto a mensuração da qualidade do ensino

³ Capacidades cognoscitivas, segundo Luckesi (2011) são “[...] capacidades, como de analisar, compreender, sintetizar, extrapolar, comparar, julgar, escolher, decidir etc..”.

do país. Sendo assim, no que se refere à forma como acontece a avaliação nas instituições de Ensino Fundamental, Tom (2006, p. 88), destaca como:

O modelo global, portanto, da avaliação é revisar modelos e práticas pedagógicas e administrativas vigentes em diversas instituições de Ensino Fundamental [...]. Avaliar é bastante diverso de medir a produtividade ou eficiência mediante aplicação de provas, testes e/ou questionários. Estas formas autoritárias e restritas de avaliação não dão conta da riqueza do ser humano, nem levam em conta a complexidade das relações sociais e humanas que caracterizam a vida em uma escola de Ensino Fundamental.

A autora mostra, a complexidade do processo de avaliação nas escolas do Ensino Fundamental, o que diverge muito do papel da avaliação na construção da aprendizagem.

Diante desse cenário, o interesse na realização desta pesquisa surgiu, inicialmente, durante diálogos com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; tornando evidente a insatisfação ou a frustração consolidada pelo fato de serem posicionadas a utilizar iniciativas e instrumentos próprios de avaliação pelo sistema de ensino e a Secretaria Municipal de Educação, utilizando a avaliação como forma de verificar ou quantificar a aprendizagem dos seus alunos.

Em função de ter vivenciado um período como pedagoga, tais práticas avaliativas já haviam inquietado a pesquisadora que, por sua vez, se preocupou em desenvolver um estudo que contribuísse para uma maior reflexão da prática docente e a utilização dos instrumentos avaliativos no contexto escolar, bem como inferindo outros contextos.

Contudo, considerando que a avaliação é alvo de grandes debates, discutida nas escolas e entre todos os envolvidos, direcionou-se ao seguinte problema da pesquisa: De que forma, a iniciativa própria de avaliação utilizada pela rede municipal de educação no município de Presidente Kennedy (ES), tem contribuído com o processo de ensino-aprendizagem?

É necessário que se observe e verifique, para que sejam identificados os instrumentos e práticas avaliativas utilizados no contexto escolar do processo de avaliação da realidade investigada.

O objetivo geral dessa pesquisa é:

- Compreender como a iniciativa própria de avaliação desenvolvida pela rede municipal de educação está sendo utilizada pelos professores em sala de aula;

Destacam-se como objetivos específicos:

- Identificar o que os professores, pedagogos e coordenadores pedagógicos, diretores, secretária, pais e alunos compreendem sobre a avaliação da aprendizagem e a iniciativa própria de avaliação da rede municipal de educação;
- Explicitar a iniciativa de avaliação desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação e seu percurso no cotidiano da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”;
- Propor, uma formação continuada sobre o processo de Avaliação da Aprendizagem e Iniciativa própria de avaliação que possam contribuir para a compreensão do processo de forma significativa para o município de Presidente Kennedy/Espírito Santo.

Esta dissertação foi norteada por uma pesquisa bibliográfica atual, das vertentes teóricas de diversos autores que abordam o tema em questão, como Carlos Cipriano Luckesi (2000, 2009, 2011), Jussara Hoffmann (2003, 2005, 2010), Silva (2015), Ovando (2011), Paulo Freire (2010), Marinete Assis Cazelli Tom (2006), Philippe Perrenoud (1999), Santos (2000), entre outros.

Partindo desse pressuposto, para explicitar diferentes concepções, também foram utilizados diversos recursos, além de livros, como artigos científicos, internet, periódicos, entre outros. Tais autores e pesquisadores norteiam as práticas avaliativas a partir do conceito da avaliação da aprendizagem para a construção do saber de forma significativa, tornando possível a sustentação entre a teoria e a prática.

Com a intenção de orientar a compreensão da pesquisa, a organização da mesma foi estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo a introdução apresenta-se com a justificativa do tema, a delimitação da problemática e a definição dos objetivos a serem alcançados. No segundo capítulo está a apresentação do referencial teórico, conceituando a avaliação a partir da trajetória histórica, sua legislação e os documentos oficiais, definindo formas, princípios, características, instrumentos de avaliação a partir de vertentes teóricas. O terceiro capítulo descreve a metodologia utilizada, a partir de uma abordagem qualitativa da pesquisa, caracterizando um estudo de caso, definindo o *locus* da pesquisa, os sujeitos, os procedimentos e a coleta de dados e a análise dos dados. Já no quarto capítulo foram apresentados os resultados e a análise da pesquisa sobre os instrumentos de avaliação e iniciativas próprias de avaliação utilizadas pelo professor e pela secretaria da rede municipal de educação que foi investigada. Por fim, foram tecidas considerações finais sobre a avaliação da aprendizagem e a iniciativa própria de avaliação municipal e apresentada as referências utilizadas na pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica serve de orientação, definindo conceitos que embora tenham-se como certos, alicerçados muitas vezes pelas experiências e as práticas vivenciadas no cotidiano, mas, que à luz dos teóricos acaba por mostrar em muitos casos que se não fundamentadas teoricamente não são comprovadas.

O referencial teórico torna possível a clareza, os significados e dá sustentação argumentativa ao tema abordado. O tema tornou-se explícito por meio do embasamento teórico, uma vez que é imprescindível ter contato com as ideias, as concepções, os conhecimentos anteriores que diferentes autores levantam em questão do assunto que se pretende com um projeto de pesquisa, e que, articulados a novas concepções, poderá construir novos referenciais. A teoria serve para compreender um fenômeno ou processo (MINAYO, 2002).

No entanto, Minayo (2002, p. 18-19), também fundamenta que:

[...] nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles.

Teorias, portanto, são explicações parciais da realidade. Cumprem funções muito importantes:

- a) Colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação;
- b) Ajudam a levantar as questões, o problema, as perguntas e/ou as hipóteses com mais propriedade;
- c) Permitem maior clareza na organização dos dados;
- d) E também iluminam a análise dos dados organizados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade, sob pena de anulação da originalidade da pergunta inicial.

A autora considera que pesquisa, a investigação e a coleta de dados são fundamentados quando se recorre a uma sustentação teórica e vice-versa, especialmente, considerando que essa articulação dá suporte de legalidade e veracidade, isto é, a constatação da realidade pesquisada em consonância com que tem de literatura com discussões da temática pesquisada.

2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: APORTES TEÓRICOS CONCEITUAIS

De acordo com o histórico da legislação educacional brasileira, o conceito da avaliação da aprendizagem, é um termo que passou a ser utilizado recentemente. Até então, se abordava “verificação do aproveitamento ou rendimento escolar”, e se tratando da aprendizagem, se quer era mencionada, tão pouco concebida como um processo, em que o educando fazia parte.

De origem do latim, *verificare*, se dá ao termo verificar, que significa averiguar, certificar-se, confirmar, examinar, analisar o teor da verdade de alguma coisa, uma vez confirmada a veracidade o processo da verificação se conclui. O termo avaliar, também de origem do latim, *a-valere*, que significa determinar ou atribuir o valor de, reconhecer a grandeza, a força ou a intensidade, apreciar-se, calcular e julgar, avaliar é um processo de constatação e ação após o resultado.

Sobre essa perspectiva, Luckesi (2011, p. 53) considera que:

[...] a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação [...].

[...] no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem.

Segundo o autor, os significados da verificação e a avaliação são bem diferentes, pois a segunda requer uma continuidade no processo, não podendo ser dado o resultado como algo acabado ou concluído. Contudo, percebe-se que as escolas, tem mantido a utilização do ato de verificar o rendimento escolar do educando.

Aprender a avaliar, é aprender os conceitos teóricos do que é avaliação. Não bastando, é preciso mais do que isso, é preciso exercer no cotidiano da prática escolar, atos e atitudes (LUCKESI, 2011). Quanto a isso, o autor posiciona a necessidade de uma reflexão constante, em relação a prática avaliativa docente, num processo permanente de questionamento.

De acordo com Hoffmann (2005, p. 24), “[...] a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões”. Dito isto, deve-se lembrar que questionar e refletir, são ações que precisam se perpetuar na postura do professor, refletindo a realidade dele e a do educando, na construção significativa do conhecimento. Isso por que, avaliar vai além do ato de aprender, está associado ao ato de ensinar, pois o professor não leva em consideração as próprias práticas e habilidades enquanto aprende e ensina. Enquanto o aluno, por sua vez, não compreende que a aprendizagem dele precisa ser um processo em construção do conhecimento, e se detém apenas às formas como o ensino é transmitido em sala de aula.

Na concepção de Luckesi (2011, p. 184) “a avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida [...], e assuma o papel de auxiliar o crescimento”. O autor enfatiza que o professor deve deixar de utilizar a avaliação de forma autoritária, e se detenha à construção da aprendizagem do educando.

Luckesi (2000, p. 08), afirma também que, “o ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo”. Por isso, a importância do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Para a relação professor e aluno funcionar bem, ambos precisam assumir uma postura de reciprocidade, e, este ato reflete no processo avaliativo da aprendizagem.

Contudo, as práticas avaliativas estão arraigadas ao ato de examinar, numa visão de que avaliar significa, notas, exames e resultados satisfatórios e não satisfatórios. O ato de examinar, não se restringe ao fato que todos aprendam com qualidade, possuindo uma função classificatória. Diferentemente, o ato de avaliar, tem a função investigativa, considera a qualidade da aprendizagem e do ensino e prossegue com uma intervenção com a finalidade de mudanças e melhoria dos resultados (LUCKESI, 2011).

Portanto, é válido afirmar que o ato de avaliar, se acentua numa investigação de possíveis diagnósticos, na tentativa de solucionar as dificuldades, e, esse processo requer coletas de dados para verificar os motivos de o educando não ter aprendido,

considerando todas as variáveis possíveis e não colocando só a responsabilidade do fracasso no aluno. Assim, Luckesi (2011, p. 71), considera ainda que

[...] para transitar do ato de examinar para o ato de avaliar na escola, necessitamos de proceder a uma *metanoia*, termo grego que significa *conversão*. Conversão, aqui, não tem nada a ver com “conversão religiosa”; tem a ver, sim com ultrapassagem de conceitos e modos de agir que já não mais nos auxiliam em nosso caminhar pela vida e pela vida profissional [...]. Para se obter resultados novos, são necessários novos modos de agir.

O articulista, considera importante romper com conceitos e práticas que ao longo dos anos fizeram da avaliação um processo sistematizado e classificatório, e se assumir novos conceitos sim, mas que sejam fundamentados no agir das práticas avaliativas do cotidiano escolar.

2.2 APORTES LEGAIS DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

O sistema educacional brasileiro, por intermédio da legislação educacional, bem como das diretrizes e das normas dela, orienta na organização, no funcionamento e na estrutura das instituições e dos órgãos responsáveis pela educação oferecida no país. São leis que norteiam o sistema de ensino e, conseqüentemente, todas as escolas, sejam elas públicas ou particulares.

É importante estabelecer um resgate histórico, das leis que abordam a temática avaliação da aprendizagem. É preciso conhecer os avanços em termos legais da legislação federal e suas prerrogativas.

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

A efetivação da matrícula se dava a partir do exame de admissão que era realizado na instituição de ensino. A frequência era de suma importância, caso contrário o aluno não realizava o exame no final do ano letivo. No artigo 34, deste mesmo decreto, consta que deveriam haver “durante o ano letivo arguições, trabalhos práticos e, ainda, provas escritas parciais, com atribuições de nota, que será de zero a dez” (BRASIL, 1931). Essas notas eram atribuídas ao aluno pelo professor, mensalmente, e em cada disciplina.

O artigo 35, parágrafo 2º, diz que “[...] a falta de média mensal, por não comparecimento, qualquer que seja o pretexto, inclusive doença, equivale a nota zero” (BRASIL, 1931). Esse parágrafo evidencia, a inflexibilidade e a desconsideração da realidade do aluno, contextualizada no cotidiano da sala de aula. Ainda no parágrafo 1º, do artigo 38, do Decreto nº 19.890/31 consta que “[...] as provas finais serão prestadas perante uma banca examinadora, constituída de dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor da respectiva classe” (BRASIL, 1931). Portanto, a tarefa de avaliar é exclusiva do professor, embora assessorado na hora do julgamento. É observado, que em nenhum momento o documento faz menção à avaliação da aprendizagem.

O Decreto nº 21.241 de abril de 1932 (BRASIL, 1932), consolida o ensino secundário organizado em dois cursos seriados: Fundamental e Complementar e mantendo a estrutura de organização do ensino do país conforme a legislação anterior. Em 1934, com a nova Constituição Federal, em seu artigo 149, a Educação passou a ser um direito de todos, assegurada pela família e o poder público (BRASIL, 1934).

Em 1942, com o Decreto-Lei nº 4.244 (BRASIL, 1942), foi criada a Lei Orgânica do Ensino secundário, ministrado em dois ciclos: o curso ginasial e, de forma paralela o clássico e o científico. Ocorreram mudanças na nova Lei Orgânica, no entanto, a utilização de provas e exames, o conceito de classificação do aluno a partir dos resultados e rendimentos escolares se mantiveram iguais.

Somente em 1953, pela Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953 (BRASIL, 1953), o Ministério da Saúde foi desvinculado do da Educação, criando assim o Ministério da

Educação e Cultura, utilizando a atual sigla MEC. O MEC também é responsável pela avaliação do ensino, verificando a qualidade da educação no país.

Em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), propondo as Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nela está assegurada a exclusividade da avaliação e a formulação de questões e julgamento ao professor. Em relação ao rendimento escolar, com propostas a esse assunto, foi analisado o Parecer nº 102, de junho de 1962 (BRASIL, 1962), do Conselho Federal de Educação (CFE), com a proposta de uma interpretação em relação ao artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases. A interpretação é evidente, em um trecho do Parecer nº102/62, quando diz:

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

O documento propõe que a avaliação não seja realizada apenas com a aplicação de exames e provas isoladamente, mas que a aprendizagem do aluno seja verificada e observada, por meio de um processo, ao longo de todo o ano letivo. Contudo, o que está em transformação, não é a utilização dos exames e as provas, e sim os métodos e processos, pelos quais estes testes são aplicados (Parecer nº 102/62). Assim, entende-se que é o professor, com a prática pedagógica dele, quem precisa de transformação. O Parecer nº 102/62 esclarece que

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

Diante do panorama delimitado pelo Parecer acima citado, nota-se que a Legislação Educacional já vem tomando conhecimento de que os exames e as provas, do ponto de vista pedagógico são instrumentos de avaliação tradicionais e classificatório.

Já em 11 de agosto de 1971, foi sancionada uma nova Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que fixa diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus. A respectiva lei, em seu “Art. 1º. Tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao

desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização [sic], qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Lei nº 5.692). Embora esta lei assegure a educação para a formação do trabalho, ela começa a enxergar o educando, como um ser em desenvolvimento e com potencialidades, características que, até então, não tinha aparecido em nenhuma legislação.

Em relação ao rendimento escolar, a Lei nº 5.692/71, fixa em seu Art. 14 “A cargo dos estabelecimentos compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade”. Contendo em quatro parágrafos, normativas sobre a avaliação do aproveitamento escolar, contudo, no 1º e 2º parágrafos, propõem que:

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

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

Esta lei, menciona os “aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, mesmo assim, a ideia de mensurar a aprendizagem, continua arraigada na legislação educacional. Embora, a recuperação, apareça como um direito do aluno, o conceito “insuficiente”, é considerado na análise do resultado do aproveitamento escolar.

Em 20 de dezembro de 1996, entrou em vigor a Lei nº 9.394/ 96 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece em seu Artigo 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nas convivências humanas, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). A educação agora é considerada todo o tipo de produção de aprendizagem, levando em consideração não só o que é aprendido em sala de aula, mas todas as experiências que formam a aprendizagem do educando. A Lei estabelece em seu Art. 24, inciso V, acerca do rendimento escolar, os seguintes termos:

a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

- b) possibilidades de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

A LDBEN orienta que a avaliação precisa ser um processo de acumulação de aproveitamento do aluno e não sendo realizado por meio de um único instrumento de avaliação, e durante todo o ano letivo, por isso contínuo. Ainda, contempla o conceito de “baixo rendimento”, o que até então era considerado “insuficiente”, conceitos esses aos alunos que fossem necessários a recuperação. Em seu art. 9º, inciso VI diz que é de responsabilidade da União de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade do ensino”. Esse “processo nacional de avaliação”, foi criada a avaliação em grande escala, que se configura em inúmeros os instrumentos de avaliação nacional, criada para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil.

Recorrendo ao Parecer CNE nº 12/97 (BRASIL, 1997), que propõem esclarecer a Lei nº 9.394/96, no tange a avaliação, ele sugere que: “Estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido onde está – a avaliação – é o instrumento indispensável, para permitir se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados”. O parecer amplia a concepção de que a avaliação vai além de aferir resultados de conteúdos alcançados, é utilizada a alcançar objetivos mais almejados. Ainda cabe constatar, que o propósito de uma avaliação da aprendizagem significativa ao aluno é superficial, diante do objetivo que a avaliação precisar inferir dos resultados positivos quanto a qualidade do ensino no país.

2.3 A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO BRASIL

Faz-se necessário a compreensão do resgate quanto a avaliação da aprendizagem na educação básica do Brasil, a utilização da avaliação em larga escala e seus instrumentos como mecanismos de criação de novas políticas públicas educacionais no país.

A avaliação começa a ser aplicada na prática à educação na década de 1920, na área da psicologia, por meio de testes e medidas, por meio da mensuração das mudanças comportamentais dos humanos. Assim, na educação, se manteve como princípio, que seus alunos deveriam ser observados enquanto sujeitos meramente biológicos, não levando em consideração suas relações sociais. Como base, a essa concepção que o “caminho para a compreensão e aprimoramento da educação escolar é a compreensão do educando” (SOUSA, 1995, p. 44). O aluno precisava estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, mais ainda não analisado em seu contexto, como sujeito tecendo e interligado as relações sociais.

A trajetória da avaliação na educação básica no Brasil, é marcada de início a partir da análise de estudos sobre a teoria da avaliação; surgindo no final dos anos de 1960 ao início dos anos de 1970. Influenciada pelos estudos norte-americanos, principalmente pela proposta da “avaliação por objetivos” do teórico Ralph Tyler, com enfoque a mudanças de comportamentos, em que o processo avaliativo ocorre a partir de mudanças orientadas por objetivos estabelecidos pelo professor (HOFFMANN, 2003).

O tema avaliação tem seu destaque, no Brasil, a partir da década de 1990, antes disso, somente se falava em “testes ou exames escolares”; com as reformas educacionais, em proporção maior em 1996 com a criação da LDBN, estruturando a organização da avaliação do rendimento escolar para todos os níveis de ensino, tornando assim, parte integrante da legislação educacional. No entanto, atualmente, as políticas educacionais nacionais têm se preocupado com a avaliação da aprendizagem, possibilitando pesquisas, literaturas e intervenções; principalmente em detrimento de criação de mecanismos de avaliação que circulam o país com o objetivo de aferir a qualidade do ensino.

Com isso o papel da avaliação vem se tornando imprescindível na Educação do Brasil. Vem se criando iniciativas de avaliação educacionais no âmbito federal, estadual e municipal; que possam avaliar o índice da qualidade da Educação. Klein e Fontavine (1995, p. 28) consideram imprescindível a “[...] criação e manutenção de um sistema de avaliações de aprendizagem capaz de fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos alunos”.

Os autores tornam evidente que em todo o sistema de ensino, ouve a preocupação de aprimoramentos e diversificação de instrumentos de avaliação e iniciativas próprias. Assim no decorrer das últimas décadas, a avaliação toma outros rumos, se direcionando a novos cursos, instituições escolares, sistema educacional, desempenho docente, entre diferentes níveis de ensino: educação básica, graduação, pós-graduação.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é um conjunto de avaliações externas, aplicadas em larga escala, que propõe realizar um diagnóstico do Sistema Educacional Brasileiro (BRASIL, 1990), fatores que interferem no desempenho dos alunos e conseqüentemente fornecer o indicativo da qualidade do ensino ofertado. Assim, proporcionar subsídios para a criação e monitoramento de novas políticas educacionais; favorecendo a melhoria da qualidade e eficiência do ensino.

Sua primeira aplicação foi em 1990 a com a amostra de escolas pública da rede urbana, que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Foram avaliados os alunos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; e também redação para os alunos da 5ª e 7ª séries. Se mantendo assim até 1993.

Em 1995, passou-se a utilizar uma nova metodologia estatística, que possibilita a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), o público se restringiu as etapas finais, avaliados os alunos da 4ª e 8ª séries (atualmente 5º e 9º ano) do Ensino Fundamental, não aplicando Ciências e também acrescentando a rede privada; em 1997 foi criada as Matrizes de Referências descrevendo as competências e habilidades que os alunos deveriam alcançar em cada série/ano. Porém, nos anos de 1997 e 1999, os alunos avaliados, foram os da 4ª e 8ª séries, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os alunos do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2001 passou a avaliar apenas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, se mantendo assim até 2011.

O Saeb, em 2005, pela portaria nº 931 (BRASIL, 2005), foi reestruturado, então, composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

Permanecendo os procedimentos da avaliação amostral a Aneb, utilizou os critérios estatísticos de no mínimo 30 alunos matriculados nos anos iniciais 4ª séries/5º ano e anos finais 8ª séries/9º ano do Ensino Fundamental. A resolução de problemas e a redação era a prioridade, por isso os testes em Matemática e Língua Portuguesa.

Em 2007 e 2009, passaram a participar da prova da Anresc as escolas rurais que ofertavam a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental; passou-se então, a Anresc e a Aneb a serem realizadas em conjunto, como amostral do Saeb, utilizando os mesmos instrumentos de testes.

Na edição de 2019, as avaliações externas que compõem o Saeb, a Anresc ou Prova Brasil, a ANA e Aneb; não terão mais estas nomenclaturas, todas serão identificadas de Saeb, diferenciando as etapas, áreas do conhecimento e instrumentos utilizados na avaliação. O Saeb incluirá a avaliação a Educação Infantil; com aplicação para as turmas de creche, pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º e 3º do Ensino Médio. Na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aluno deverá estar alfabetizado ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, portanto, o 3º ano deixará de ser avaliado pelo Saeb (BRASIL, 2017).

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998), para avaliar o ensino médio e sua qualidade no país; é uma prova de caráter voluntário oferecida aos estudantes que estão concluindo, ou já concluíram ensino médio; realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por intermédio do Ministério da Educação do Brasil. Por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o resultado do Enem, permite o acesso ao Ensino Superior em universidades públicas. O Enem, foi a primeira iniciativa de avaliação em âmbito geral do Sistema de Ensino no Brasil, propondo mudanças curriculares ao Ensino Médio. De acordo com o documento do Enem Fundamentação Teórico-Methodológica (BRASIL, 2005):

O objetivo do Enem é medir e qualificar as estruturas responsáveis por essas interações. Tais estruturas se desenvolvem e são fortalecidas em todas as dimensões de nossa vida, pela quantidade e qualidade das relações que estabelecemos com o mundo físico e social desde o nascimento. O Enem focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola.

O Enem tem como referência as matrizes curriculares do ensino fundamental e médio, se estruturando na verificação das competências e habilidades, proporcionando o raciocínio articulado, a interdisciplinaridade e a contextualização da realidade. Por meio dessas articulações muitas delas são desenvolvidas e aperfeiçoadas no contexto escolar. De acordo com a Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017 (BRASIL, 2017), em seu artigo 3º, que dispõem das seguintes considerações:

Art. 3º Os resultados do ENEM deverão possibilitar:

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

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

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

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

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

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

É evidente a iniciativa do governo em políticas educacionais que forneçam subsídios de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. O interesse em bolsas integral ou parcial em escolas particulares por meio do Programa Universidade para todos (ProUni) ou do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), tem levado milhares de jovens e adolescentes do país a realização da prova do Enem.

Em sua primeira edição em 1998 a 2008, a prova era realizada em um dia e tinha 63 questões. No ano de 2003, foi acrescentado um questionário sócio econômico, agregando mais informações sobre o participante e conseqüentemente uma compreensão melhor do desempenho. A partir de 2009, o Enem começou a implantar intensas mudanças, a prova passou a ser unificada ao concurso vestibular de Universidades brasileiras, e realizada em dois dias, contendo 180 questões objetivas e uma questão de redação. Foi elaborada a Matriz de referência do novo Enem, estrutura em cinco eixos com as competências e habilidades definidas por áreas do conhecimento. O Enem, assim como as demais iniciativas federais, vem evidenciar a uso da avaliação como forma de verificar o desempenho do aluno, norteando o direcionamento de políticas educacionais.

O Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo (Paebes), observa o desempenho dos estudantes, e “cujo objetivo é aferir o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização” (ESPÍRITO SANTO, 2017, p. 7). Criado desde de 1998, porém reformulado em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU, 2008), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF).

O Paebes, vem realizando uma coleta periódica de um demarcado recorte da educação Básica, mostrando se houve progresso escolar ao longo de um determinado tempo; dentro desse recorte é apresentado os resultados das escolas estaduais, municipais e particulares participantes. Possuindo uma cobertura ampla, o Paebes avalia anualmente o nível de apropriação da aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e matemática (os anos do Ensino Fundamental) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (do 9º ano Ensino Fundamental e 3º ano do ensino médio). No 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental é aplicado o Paebes-Alfa, que tem a finalidade de verificar o desempenho do aluno na fase de alfabetização nas áreas de língua portuguesa e matemática. Para se processar os resultados o Paebes utiliza a TRI, em que o aluno não é avaliado por nota, mas por proficiência (ESPÍRITO SANTO, 2017).

Em 2014, o Paebes, cabe salientar, implementou no teste do 5º ano do ensino fundamental a produção de texto, da qual avaliou-se o desempenho dos estudantes em quatro competências específicas: Registro (domínio da norma profissão da língua esperada para etapa de escolaridade; Coerência Temática; Tipologia Textual e Coesão.

Por meio da portaria nº 064-r, de 24 de maio de 2017 (Espírito Santo, 2017), é instituído o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (Sicaeb) no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo, no qual considera:

A necessidade de assegurar ao Estado do Espírito Santo uma educação básica de qualidade com equidade e eficiência;

A importância de subsidiar o processo de tomada de decisões a partir de resultados avaliativos cientificamente apurados;
 A importância de um permanente monitoramento de execução e avaliação dos resultados das políticas públicas;
 A necessidade de proporcionar à sociedade informações sobre o desempenho e os resultados do sistema educativo.

Entendemos que no âmbito estadual é mais uma iniciativa de avaliação, preocupada com a melhoria da qualidade da educação, em verificar o desempenho do sistema estadual de educação e monitorar políticas públicas educacionais já implementadas. Assim como o Saeb funciona numa esfera federal, o Sicaeb utilizará a sustentação dos resultados do Paebes, TRI e do Ideb das escolas como instrumentos para verificar o desempenho da aprendizagem do aluno, detectar defasagens no sistema de educação e orientar nas implementações de novas políticas necessárias. Assim, a portaria nº 064-r, em seu Art 1º, inciso 1º, (ESPÍRITO SANTO, 2017), institui que:

§ 1º O Programa de Avaliação da Educação Básica - PAEBES tem os seguintes objetivos: I - desenvolver um processo de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, identificando as fragilidades e qualidades, com indicação de ações para a melhoria da qualidade do processo educativo; II - identificar elementos que subsidiem a formação continuada dos professores e a orientação curricular para o ensino e a aprendizagem. III - fornecer às escolas informações e orientações que lhes permitam tomar decisões e adotar estratégias pedagógicas apropriadas, por meio de relatórios e boletins de desempenho dos alunos, com detalhamento das competências observadas na aplicação dos instrumentos de avaliação e daquelas que ainda devem ser desenvolvidas. IV) oferecer à Secretaria de Estado da Educação informações científicas e úteis para a implementação de políticas de melhoria da educação pública.

O Paebes, possibilita uma análise ampla do sistema educacional do Espírito Santo, que vai da verificação do desempenho do aluno, da formação continuada do professor, da atuação pedagógica e orientação curricular ao subsidiar de implementações de políticas públicas na educação do estado. Cabe salientar que essas avaliações externas, monitoram por meio dos indicadores o próprio sistema educacional, as escolas e o aluno individualmente.

Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pelo Inep, “representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações” (BRASIL, 2011, p. 1).

Permite o monitoramento da qualidade da educação por meio de dados concretos, funcionando como um indicador para calcular a taxa de rendimento escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Saeb. Para Fernandes (2007, p. 13), o Ideb, utiliza para calcular o desempenho das escolas, uma fórmula específica, da seguinte forma: “multiplica-se a taxa média de aprovação de uma etapa específica, pela nota padronizada nos testes de matemática e português do Saeb ou Prova Brasil. A simples multiplicação dos dois termos dá o valor do Ideb”.

A partir desses resultados O MEC, as secretarias estaduais e municipais se mobilizam com intuito de criar mecanismos de reestruturação de novas políticas educacionais que possibilitem a melhoria da qualidade da aprendizagem da educação no país. Não basta apenas ofertar a educação, é preciso oferecer e manter uma educação de qualidade; assim, Castro (2007 p. 49), pontua que:

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

Contudo, o Ideb visa, “ identificar as redes e as escolas públicas mais fracas a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos” (BRASIL, 2007, p. 23). Mostrando com precisão as defasagens na aprendizagem em todo o sistema de ensino, que vai das escolas municipais, as etapas de ensino em todo o país. Como forma de melhorar a qualidade da Educação Brasileira, o Ideb, propõe metas de índice comparados aos países desenvolvidos, estipulando um índice de 6,0 até 2021.

O decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, estabelece a implementação do plano de Metas Compromisso todos pela Educação, entre suas 28 propostas, a qualidade da educação básica é considerada a principal meta a alcançar, além do compromisso de todos os entes federativos: União, Estados, Municípios, em esforços mútuos com a família e a comunidade. Neste documento é assegurado ao Ideb, a responsabilidade

de constatar o cumprimento dessas metas e o avanço na melhoria da qualidade da educação básica no país.

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).
Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Portanto, os resultados apontados pelo o Ideb, possibilitam detectar as peculiaridades no ensino, mais do que isso orientam quanto a criação de políticas públicas educacionais. No entanto, essas políticas não asseguram a qualidade da educação básica no país, a avaliação é uma condicionante em aferir o rendimento escolar dos alunos, fornecendo indicativos que detectam em que estas políticas educacionais precisam ser melhor aplicadas; contudo, os investimentos precisam ser maiores em diversas áreas (formação continuada de professores, recursos e equipamentos de infraestruturas das escolas, melhores condições de trabalho e salários), sendo assim, essa qualidade precisa partir da própria comunidade escolar, com o comprometimento de todos os membros que a compõem.

Considerando a importância da qualidade da educação básica, o autor, Pinto (2008, p. 59), considera que:

O atual sistema chamado de avaliação [...], mas que na verdade não passa de um conjunto de testes padronizados de português e matemática, é claramente insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação.

A insuficiência não está só nos dados coletados quanto ao rendimento do aluno, uma vez que o Ideb conta somente com duas vertentes, os resultados da Aneb e Anresc para calcular o rendimento dos alunos; mas em como os resultados tem assessorado os sistemas de ensino em sua centralização, não oferecendo as instituições de ensino autonomia numa gestão fundamentada democraticamente, na formação do cidadão; considerando que a avaliação é um apenas um instrumento para aferir a qualidade, e sim um subsídio do ensino e aprendizagem.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), é uma proposta prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), o pacto é um compromisso entre o governo federal, governo estadual e municipais de que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do período de alfabetização. A presente portaria propõe em seu Art. 9º, inciso IV, o desenvolvimento de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep”.

Um instrumento de avaliação que contemplasse de forma geral todo o sistema de ensino, em seu Ciclo de Alfabetização, considerando um direito oferecido a cada criança, a apropriação às aprendizagens de leitura e escrita, e se direcionando a alfabetização e letramento até o final do 3º do Ensino Fundamental. A ANA propõe um diagnóstico ao processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, testando a aquisição do conhecimento nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A ANA, tem como principais objetivos:

- I. Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- II. Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- III. Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Realizada anualmente, são aplicados questionários aos professores e diretores de instituições de ensino que atende crianças em nível de alfabetização, monitorando as condições de infraestrutura, trabalho pedagógicos, formação de professores etc. Aos alunos com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, alfabetização em matemática e uma produção de texto para avaliar o desenvolvimento das habilidades da escrita.

A proposta é a construção de Matrizes de Referencia estabelecendo habilidades que o aluno precisa ter alcançado até a conclusão de cada série/disciplina. Sendo assim, as Matrizes, “elegem, entre as características do construto analisado, os conhecimentos ou informações que podem oferecer significados que permitam uma leitura do processo avaliativo” (BRASIL, ANA, 2013). Organizada em dois eixos, a

matriz de língua portuguesa é composta em o da leitura e o da escrita, com habilidades linguística e letramento; em matemática está estruturado os eixos numéricos e algébrico, eixo geometria, eixo grandezas e medidas e eixo tratamento de informação.

Por meio da ANA, é possível uma visão ampla não só do desempenho do conhecimento dos educandos; uma vez, que a avaliação propõe:

[...] a **avaliação da aprendizagem dos estudantes**, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária **avaliação da instituição** como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a **avaliação do sistema escolar**, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política (BRASIL, 2007).

Com a ANA, visão é feita na forma em que o educando é contemplado em seu contexto escolar, todas as vertentes que envolve essa criança na fase da alfabetização, são analisadas em um processo avaliativo geral, não só por meio de resultados cognitivos. Com isso, por intermédio da avaliação, é possível discernir que o processo de alfabetização possui suas especificidades, em que o aluno, deve ser considerado em sua contextualidade e que está inserido a um contexto escolar diversificado.

2.4 A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM NO BRASIL

O processo ensino-aprendizagem no Brasil, por décadas define uma relação, pelo qual vêm demonstrar a atuação da escola, em que o professor é o instrumento de ensino e o aluno absorve esse conhecimento. Assim é a função da escola certificar que o ensino e a aprendizagem aconteçam, e que esse conhecimento sistematizado seja recebido na sociedade, por meio do mercado do trabalho (SAVIANI, 2000).

Mediante a concepção do autor supracitado, esse processo é fragmentado, foi necessária uma compartimentação das disciplinas para que houvesse uma especialização dos profissionais para atender a sociedade industrial, assim facilitar a aquisição do conhecimento. Atualmente, essa separação se estende em geral ao

contexto escolar; uma vez que o ensino e as escolas são classificados em públicas e particulares; a avaliação da aprendizagem é feita por meio do rendimento escolar e de notas ou médias classificando os alunos, mantendo uma separação entre o ensino-aprendizagem.

A sociedade capitalista exige do indivíduo uma formação que esteja sempre à frente da exigência do mercado do trabalho o colocando num teste de aprovação/reprovação. Essa cultura de avaliação já está arraigada no processo de ensino-aprendizagem reproduzido na realidade das escolas. A escola não perpetua a sua função, a medida em que não cumpre com o seu papel de transformador social do cidadão, ela trabalha com a finalidade de conservação e reprodução da sociedade (LUCKESI, 2011).

Sobre a forma como a avaliação tem sido utilizada ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o autor Luckesi (2011, p. 41), destaca que:

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhado foros de tal independência da relação professor-aluno [...]. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor.

Portanto, o autor evidencia que a avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar está distanciada da relação professor-aluno. A relação entre ambos, precisa estar fundamentada na confiança, no respeito mútuo, no diálogo e na cumplicidade. Assim, para ele, mesmo que surjam dificuldades na aquisição da aprendizagem, e seja necessário a reavaliação, essa relação não ficará comprometida.

Essa forma de avaliação, faz com que o professor assuma um papel de detentor do saber, aquele preparado para o ensino, então atribuído a ele a função de avaliar seus alunos pelas notas e não a partir de um ensino e aprendizagem significativa. Há uma relação de poder, num processo em que deveria haver trocas de saberes (LUCKESI, 2011).

Contextualizando essa troca de conhecimento, Paulo Freire (2011, p. 25), afirma:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que é possível ensinar.

O escritor e filósofo ressalta que o processo de ensino-aprendizagem é indissociável, pois ambos, professor e aluno, precisam se colocar um no lugar do outro. No entanto, o professor, tem estabelecido uma relação de poder, já que ele usa de forma autoritária a avaliação como mecanismo disciplinador de condutas sociais, de forma ameaçadora (LUCKESI, 2011, p. 88). Logo, nota-se que o aluno passa a ser reprimido por suas atitudes ou comportamentos por meio da aplicação e resultados de testes e provas.

Segundo Freire (2011, p. 58) discorre em uma de suas obras, o “respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Desse modo, torna-se possível afirmar que se trata de um processo em que a aprendizagem seja a finalidade, entre professores e alunos.

Mediante as discussões e os pensamentos dos autores, deve-se ponderar aqui que esse processo de ensino-aprendizagem, considera que tais personagens desse processo, professor e aluno, precisam exercer a curiosidade e o diálogo. O professor precisa ter a curiosidade de tudo que envolve seu aluno, permitindo uma busca de informações, estimulando o diálogo e a troca de experiências. E, esta atuação é inversa ao aluno, considerando que “[...] o fundamental é que professor e aluno saibam que a postura deles, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2011, p. 83). Assim, o pensador deixa claro que é importante, escutar os alunos, as dificuldades, os sonhos, os anseios deles, aprendendo, então, a ouvi-los.

2.5 A AVALIAÇÃO POR MEIO DOS PCN's E SEUS CRITÉRIOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram elaborados em 1996 e possuem propostas que abrangem níveis regionais e locais, na forma de um currículo flexível,

na intencionalidade de transformação da realidade educacional. Com proposições e referências nas quais o sistema educacional do país possa garantir o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que permeiam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa (BRASIL, 1997).

Assim, como todas as políticas, documentos e legislações educacionais elaborados no país, tem como um dos objetivos a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Com os PCN's também não foi diferente. O documento possui a mesma intencionalidade. Os PCN's (BRASIL, 1997) abordam o tema avaliação da aprendizagem numa concepção de que ela é parte de um processo de ensino-aprendizagem, não se restringindo ao julgamento de um fracasso escolar do aluno, mas, oferecendo subsídio de uma intervenção pedagógica, orientando a reflexão da prática docente e as possibilidades do educando, e, ainda, definindo para a escola, as prioridades e as ações que mais demandam soluções.

Diante desse cenário, observa-se que os PCN's (BRASIL, 1997) propõem ao professor, uma reflexão sobre a própria prática educacional, orientando-o a uma nova postura avaliativa, num processo contínuo de observação e avaliação quanto ao ensino e a aprendizagem. A avaliação precisa ser inicial e investigativa, assim, o professor se orientará para uma futura avaliação final.

Com isso, percebe-se que a avaliação inicial, definida pelos PCN's possibilita ao professor conhecer especificamente, o que o aluno já tem de conhecimento e o que ainda pode aprender de determinado conteúdo. Não necessariamente, a avaliação inicial, precisa ser somente no início do ano letivo, mas pode acontecer todo o tempo que o professor julgar necessário, uma vez que, também é uma avaliação investigativa. A partir de um processo de avaliação contínua, que venha a oferecer condições para uma avaliação final, assim, numa perspectiva democrática, na qual seja estabelecida uma relação de saberes já instituídos e aprendidos e os que ainda serão assimilados pelos alunos. Portanto, é preciso avaliar o ensino e a aprendizagem de forma significativa (BRASIL, 1997).

As considerações e reflexões levantadas até agora permitiram concluir que é claro que a avaliação é função do professor, no entanto, estimular o aluno a fazer uma

autoavaliação dos próprios trabalhos, é levá-lo a desenvolver o senso crítico e a autonomia, utilizando a avaliação como um instrumento da aprendizagem.

Segundo Hoffmann (2005, p. 53), é necessário estimular o aluno “[...] pensar sobre o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente ideias defendidas, observar seus exercícios e tarefas para complementá-los, enriquecê-los”. Logo, o aluno precisa entender o seu próprio processo de avaliação da aprendizagem, tendo em vista que essas informações sistematizarão em si a construção desse processo.

A avaliação escolar, de acordo os PCN's, (BRASIL, 1997) precisa propor expectativas de aprendizagem ao educando, apresentando os objetivos e os critérios aos quais ele é submetido. Esse aluno precisa compreender a ideia de valor da avaliação, isto é, o porquê que está sendo aprovado ou reprovado. Os critérios de avaliação são definidos por área ou ciclo, no entanto, considerando os aspectos estruturais de cada realidade. Cada escola precisa se adequar, de acordo com suas especificidades, na busca da qualidade do ensino e na aprendizagem proposta.

Assim, diante do exposto, observa-se que tanto como a aplicação da avaliação, quanto os resultados da avaliação são muito importantes. O professor precisa organizar suas ações e práticas pedagógicas, necessita de apoio pedagógico institucional, atividades extraclasse desenvolvidas pelo aluno e, às vezes, um olhar de profissionais externos, fora da escola. A clientela da sala de aula é diversificada, e, por vezes, encontrar o apoio e a ajuda necessários não é tão simples e rápido, mas é uma realidade que precisa mudar (BRASIL, 1997).

Segundo os PCN's, se a avaliação

[...] está a serviço do processo ensino e aprendizagem, a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um “castigo” nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos (BRASIL, 1997, p. 59).

A partir, dessa ideia, os PCN'S, sugerem que a reprovação não pode ser considerada, simplesmente por que o aluno não conseguiu aprender. Ela é uma decisão que precisa ser tomada depois de serem levados em consideração muitos aspectos, e, juntamente

com a equipe escolar. Portanto, a aprovação ou a reprovação precisa ser pautada na contribuição do desenvolvimento e aprendizagem do educando.

2.6 INTERLOCUÇÃO DAS FUNÇÕES E DAS MODALIDADES DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: DIALOGANDO COM OUTROS AUTORES

É incontestável e imprescindível o uso da avaliação, mesmo que ela assuma várias modalidades e funções, que perpassasse várias décadas arraigada na reprodução de uma sociedade capitalista, ainda que seja usada como mecanismo de mensuração de políticas públicas de ensino, ou até como viés crítico e reflexivo de práticas avaliativas autoritárias e tradicionais. Portanto, é no contexto escolar que, a avaliação da aprendizagem, poderá romper com a ideia de mensuração, quantificação e classificação, mostrando sua função ontológica (constitutiva) que vem a ser a de diagnóstico (LUCKESI, 2011), considerando-se o propósito de uma aprendizagem significativa, de resultados satisfatórios.

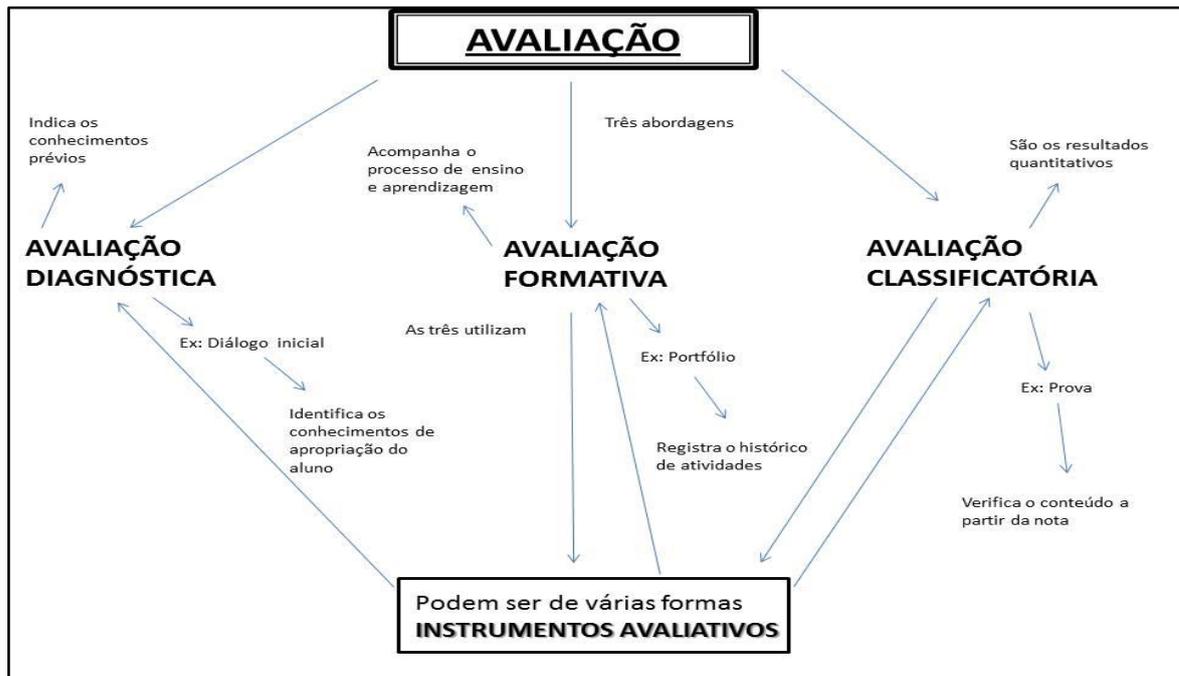
Associada ao diagnóstico da aprendizagem, Luckesi (2011, p. 208-210), também discorre e enfatiza o fato de que a avaliação possui outras funções:

- a) a função de propiciar a autocompreensão, tanto do educando quanto do educador [...]. Só se compreendendo é que esses sujeitos do processo educativo podem encontrar o suporte para o desenvolvimento [...].
- b) a função de motivar o crescimento [...]. A avaliação motiva na medida mesmo em que diagnostica e o desejo de obter resultados mais satisfatórios. Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem tem sido desmotivada [...].
- c) a função de aprofundamento da aprendizagem [...]. O exercício da avaliação apresenta-se, neste caso, como uma das múltiplas oportunidades de aprender. Fazer um exercício a mais, se o exercício é suficientemente significativo, é um modo de aprender mais [...].
- d) a função de auxiliar a aprendizagem. Creio que, se tivermos em nossa frente a compreensão de que a avaliação auxilia a aprendizagem, e o coração aberto para praticarmos este princípio, sempre faremos bem a avaliação da aprendizagem, uma vez que estaremos atentos às necessidades dos nossos educandos, na perspectiva do seu crescimento [...].

Partindo desse pressuposto, o autor considera que a avaliação só é importante quando ela prioriza a aprendizagem com resultados satisfatórios, pois, a medida em que ela cumpra essas funções, o educando avança na busca e nas soluções das próprias dificuldades.

Além dessas funções, a avaliação da aprendizagem se manifesta no cotidiano escolar de algumas formas. De acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 8) a [...] avaliação pode ser classificada em três categorias: diagnóstica, formativa e somativa, conforme evidencia a figura a seguir.

Figura 1 – Mapa conceitual da avaliação



Fonte: Souza (2017).

- Avaliação Diagnóstica

É a avaliação, realizada no início do ano letivo – ou antes da sequência a outro conteúdo curricular –, em que não é atribuída nota. Acontece antes do planejamento do professor, com a finalidade de verificar os conhecimentos prévios do aluno, na intenção de coletar dados que determinem o nível de aprendizagem. A partir das informações coletadas o professor poderá realizar planejamentos e adaptações em conformidade com a necessidade de cada educando (HADJI,2001).

Luckesi (2011, p. 15) fundamenta a avaliação diagnóstica da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, há que partir para perspectiva de uma avaliação diagnóstica. Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica [...]. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador

condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a provação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

O autor acentua a importância da função diagnóstica, que não se limitará em apenas verificar, mas em coletar informações, o que faz da avaliação um processo com reformulação de planejamento pedagógico e estratégias metodológicas, uma vez que o diagnóstico orientará o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

Na avaliação diagnóstica, é preciso uma concepção pedagógica, articulada a apropriação de conhecimentos e habilidades para a formação de um sujeito crítico. Neste contexto, Luckesi (2000, p. 116), afirma que “esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação”. Propondo uma concepção em que a avaliação não tem a função de atribuir notas, mas sim, a conscientização das necessidades e das possibilidades de aprendizagens.

Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 23) consideram, que a avaliação diagnóstica também possibilita “[...] identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas [...]”. Dificuldades essas que poderiam ser cognitivas, de origem no processo de ensino e aprendizagem; emocionais ou afetivas, uma vez que o aluno vivencia diversos espaços e convivência com diferentes grupos, assim o colocando em ambientes e situações que venham a provocar dificuldades que, por vezes, são diagnosticadas ou percebidas no contexto escolar.

Para Hadji (2001, p. 19), “[...] toda avaliação podia ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos”. Essa colocação, direciona para o princípio de Luckesi (2011), em que o autor pondera que a função básica da avaliação é a diagnóstica. Sendo assim, deve-se considerar que a avaliação da aprendizagem, seja ela de que tipo, deveria partir dos conhecimentos prévios do educando.

- Avaliação Formativa

A avaliação formativa acontece ao longo do processo de ensino-aprendizagem, propondo novas práticas avaliativas e de ensino, orientando o professor e o aluno a detectarem se os objetivos da aprendizagem foram alcançados ou não. Segundo Jorba e Sanmartí (2003, p. 30), a avaliação formativa “[...] responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa”. Compreende-se que esse é um processo que ocorre durante o ano letivo, no qual não é atribuída nota, como já mencionado anteriormente. Portanto, o aluno observa as próprias dificuldades e avanços na aquisição do conhecimento de forma contínua.

Sendo assim, a avaliação formativa proporciona uma autoavaliação, à medida em que orienta e condiciona oportunidades de recuperação, tanto no ensino quanto na aprendizagem. Confirmando esse pensamento, Haydt (1988, p. 21) faz a seguinte afirmação:

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

A autora apresenta outras funções que a avaliação formativa possui, além do diagnóstico, o de avaliação contínua e sistemática, de maneira que permita ao professor perceber ações e práticas que não estão alcançando os objetivos esperados na aprendizagem e melhorá-las durante esse processo. E, da mesma forma, permita ao aluno, reconhecer as próprias defasagens e erros, visando a correção dos mesmos num condicionamento contínuo num processo sistemático da aprendizagem.

Ainda em conformidade com a fundamentação da autora, Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 142-143), destacam que: “[...] é considerada avaliação formativa quando sua utilização melhora o ensino e aprendizagem”, portanto, é necessário ter vontade de mudanças, de querer melhorar.

Sobre a avaliação formativa, Hadji (2001, p. 21), complementa que “[...] implica por parte do professor flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste”, isto no sentido de que o professor venha a aceitar e a compreender que o ensino, as práticas avaliativas, o aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem estão em constante mudanças, levando o educador a uma ruptura de pensamentos e práticas tradicionais, a outras inovadoras.

Perrenoud (1999), afirma, que a avaliação da aprendizagem está consolidada sob duas lógicas, entre as manifestações tradicionais historicamente arraigadas as práticas pedagógicas avaliativas e a nova lógica da avaliação formativa. Segundo a lógica formativa, ele afirma que:

Incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco, denunciam-se os limites que lhe impõem as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram sozinhas, durante décadas. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas (PERRENOUD, 1999, p. 18).

A concepção formativa, é o que o autor vem fundamentar, numa lógica diferenciada da regulação da aprendizagem, em que o educador possui uma noção didática. Não há mais separação entre ensino, aprendizagem e avaliação, isto num intenso processo de retroação e reorientação nos momentos do fazer do cotidiano do aluno (PERRENOUD, 1999).

Desse modo, em consonância com o autor, há que se preocupar, pois a avaliação precisa acontecer sempre, em todos os momentos, durante as atividades, durante todo o ano letivo, não podendo se dar em períodos estanques, e sempre na intenção de desenvolver de maneira significativa o processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, Perrenoud (1999, p. 143), acentua que “a aprendizagem é um processo complexo e caprichoso. Por vezes, alimenta-se da interação, da comunicação [...]. Em outros momentos, é do silêncio e da tranquilidade que o aluno necessita para organizar as ideias e os pensamentos [...]. O professor é quem precisa perceber esses momentos, agir e retroceder de acordo com as percepções em relação ao seu aluno. Isso mostra a necessidade de mudanças, além do que essa proposta da avaliação

formativa, mudanças no sistema, na educação, na escola; partindo de uma avaliação qualitativa que, de fato, sobreponha os aspectos quantitativos dos testes e exames que são consolidados no cotidiano da sala de aula.

- Avaliação Somativa

A avaliação somativa acontece no final de cada período de ensino e/ou final do ano letivo no fim do processo de ensino. Permite verificar o que o aluno aprendeu após todo o conteúdo trabalhado pelo professor, e, em seguida é atribuída nota a esse desempenho. É uma avaliação que vai contra a democratização do ensino, pois favorece a evasão escolar e não contribui para uma promoção qualitativa da aprendizagem (HAYDT, 1988).

Assim, Haydt (1988, p. 25), afirma:

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

Portanto, com a função classificatória, a avaliação somativa se condiciona a classificar, punir e discriminar. À medida em que classifica os alunos como bons ou ruins, consegue punir os estudantes como reprovados caso os mesmos não alcancem os resultados esperados. E discrimina quando os próprios alunos se comparam entre si (HOFFMAM, 1993).

Dessa maneira, a avaliação somativa não assume os conceitos da avaliação da aprendizagem, fundamentados por Luckesi (2002, p. 66), quando ele coloca que:

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação. O modo de utilização classificatória da avaliação, é um lícito modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários.

O autor supracitado traz a ideia de que, nesta concepção de avaliação, em que os instrumentos são utilizados com o objetivo qualitativo na forma de mensurar a aprendizagem, a avaliação se fundamenta no cotidiano da sala de aula, exclusivamente por meio da representação de notas, exames, provas; que por sua vez demonstram o desempenho alcançado por meio dos resultados dos alunos “aprovados e reprovados”. A avaliação somativa fornece informações de como a aprendizagem está acontecendo por meio de objetivos específicos da atuação da escola e da rede de ensino; as avaliações externas (avaliações nacionais) são exemplos da somativa, possibilitando obter resultados mensuráveis da qualidade da educação do país.

Dessa maneira a escola não avalia aprendizagem, mas examina. Embora alguns autores e estudiosos afirmem veementemente que algumas situações só ocorrem pelo fato de que o cenário existente hoje é um reflexo do passado, e, só se apresenta como tal, com práticas avaliativas historicamente tradicionais, Rabelo (1998, p. 80) defende que:

Não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação. Não ter nota pode ser tão arbitrário e autoritário quanto tê-la. Precisamos apenas entender que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente, o diálogo entre aluno e professor, permitindo a ambos, numa relação dialética, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos. O professor precisa apoiar o aluno com informações que possam esclarecê-lo, encorajá-lo e orientá-lo quanto a possíveis sucessos e insucessos, permitindo-lhes situar melhor na sua jornada estudantil.

Sendo assim, Rabelo (1998) considera que o educador, principalmente, tem a responsabilidade, por meio das práticas avaliativas mudar o contexto do cotidiano escolar, transpor de uma avaliação com a função classificatória, para a função diagnóstica, contínua e processual, na intenção de aprendizagem significativa com promoção qualitativa.

2.7 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DA APRENDIZAGEM

Com base na discussão dos autores vistos até aqui, a avaliação da aprendizagem não se consolida na prática do cotidiano da sala de aula sem a utilização dos instrumentos

de avaliação. Eles, em sua diversidade, são ferramentas ou recursos para a coleta de informações referentes ao ensino e a aprendizagem, é por meio deles que o professor poderá avaliar os resultados alcançados pelo aluno. Para se coletar o máximo possível de informações quanto ao avanço ou dificuldades no processo de aprendizagem, é necessária, a utilização não só de um, mas diversos instrumentos avaliativos. O professor é quem, na maioria das vezes, tem a autonomia de definir quais ou qual instrumento utilizar para realizar determinado tipo de avaliação. Embora seja sabido que o instrumento escolhido define o tipo de avaliação utilizada na prática avaliativa daquele professor.

Hoffmann, (2005, p. 119), faz a definição do que são instrumentos de avaliação:

Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno.

A autora, assegura que os instrumentos avaliativos durante o processo ensino e aprendizagem poderá ser utilizado tanto pelo aluno quanto pelo professor, dependendo da finalidade que ele possui em determinadas situações. E que os instrumentos, necessariamente, precisam ser significativos nos registros para ambos.

Assim, é preciso muita prudência na escolha, na aplicação e na correção dos instrumentos avaliativos. A precisão das informações, depende do cuidado que o professor precisa tomar, considerando a importância de uma aprendizagem significativa. Isto implica dizer que qualquer que seja o instrumento, prova, testes, dramatização etc, precisa se manifestar de forma satisfatória e com qualidade, para que não venhamos a praticar injustiças (LUCKESI, 2000).

Se o professor pretende executar as práticas fundamentadas em uma avaliação diagnóstica do ensino e da aprendizagem, cumprindo suas funções específicas, é necessário ter atenção e cuidados com os instrumentos avaliativos. Quanto a isso, Luckesi (2011, p. 210-211), faz as seguintes considerações:

1. ter ciência de que, por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, estamos solicitando ao educando que manifeste a sua intimidade (seu modo de aprender, sua aprendizagem, sua capacidade de raciocinar, de poetizar, de criar histórias, seu modo de entender e de viver etc.). [...]
2. construir os instrumentos de coleta de dados para a avaliação (sejam eles quais forem), com atenção aos seguintes pontos:
 - Articular o instrumento com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos educandos, no decorrer do período escolar que se toma para avaliar. [...]
 - Cobrir uma amostra significativa de todos os conteúdos ensinados e aprendidos de fato. [...]
 - Compatibilizar as habilidades (motoras, mentais, imaginativas[...] do instrumento de avaliação com as habilidades trabalhadas e desenvolvidas na prática do ensino aprendizagem [sic]. [...]
 - Compatibilizar os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado e aprendido. [...]
 - Usar uma linguagem clara e compreensível, para salientar o que se deseja pedir. [...]
 - Por último, construir instrumentos que auxiliem a aprendizagem, seja pela demonstração da essencialidade dos conteúdos, seja pelos exercícios inteligentes, ou pelos aprofundamentos cognitivos propostos.

O autor, vêm conscientizar sobre a importância da aprendizagem, para que a construção ou escolha dos instrumentos de avaliação, priorize o desenvolvimento e identifique as dificuldades do educando. Instrumentos que de fato exijam do educando conteúdos já ensinados, aprendidos e revisados, caso contrário, esses instrumentos perdem a veracidade.

Para Hoffmann (2005, p. 119), “[...] é necessária a elaboração de instrumentos de avaliação confiáveis para um acompanhamento também confiável”. Logo, o professor precisa corrigir os instrumentos avaliativos sempre com diferentes olhares, e criticidade, levando em consideração, o educando, o contexto social e o grau de dificuldade do mesmo. Portanto, os instrumentos escolhidos e a forma como são aplicados e corrigidos são tão importantes quanto as práticas avaliativas do professor e o tipo de avaliação que se utilizar com o educando no cotidiano da sala de aula. A avaliação da aprendizagem só acontece significativamente, se todos esses componentes exercem própria função num processo a serviço do ensino-aprendizagem.

- Autoavaliação

A autoavaliação, é uma análise que corresponde a capacidade do indivíduo se auto avaliar. Esse instrumento tanto pode ser feito em relação ao ensino, quanto a aprendizagem. Quanto a isso, Hoffmann, (2005, p. 54), afirma que “[...] ambos desenvolvem processos reflexivos no sentido de buscar a melhor forma de prosseguir”. Dessa forma o educando avalia a si mesmo, consegue discernir, se bem orientado, sobre o que conseguiu aprender, quais são as dificuldades e em que precisa aprimorar-se mais; avaliar o rendimento, a participação nas aulas. Este instrumento, possui uma função pedagógica, que auxilia na conscientização dos seus próprios erros, sem que seja necessário, o julgamento do professor (HAYDT, 1988).

Percebe-se que é um instrumento que possibilita a criticidade em relação a si próprio. Haydt (1988, p. 147), articula que “os alunos devem adotar uma atitude crítica inicialmente sobre seu comportamento e em relação a seus próprios conhecimentos”. Isto posto, pode-se afirmar que o educando precisa ter esse momento, de se conhecer, avaliando as habilidades e competências que possui, num processo de avanços e aprimoramento, sem a intencionalidade de atribuição de nota.

Considerando, a nota desvinculada, algo que é desnecessário a autoavaliação, Vasconcellos (1998, p. 49), pondera:

Entendemos que é muito importante fazer auto-avaliação [sic] na medida em que ajuda o aluno a se localizar no processo, favorece o desenvolvimento da autonomia, etc., mas caso queiramos, de fato, a sinceridade do aluno – que de resto é fundamental na relação pedagógica – devemos abrir mão do poder autoritário que temos, colocar a nota de lado, pelo menos nestas situações mais formativas, mais essenciais, qual seja, fazê-la nos mesmos moldes da avaliação sócio-afetiva [sic], sem vinculá-la a aprovação/reprovação.

De tal modo, o autor fundamenta a necessidade da autoavaliação acontecer livre de cobrança e atribuição de valor. Para ele, a finalidade tem que ser pedagógica, pois é preciso que o educando entenda a importância desse instrumento para a aprendizagem dele. Além disso, Vasconcellos (1998) também elucida que o professor compreenda que esse instrumento é utilizado à medida em que a avaliação seja formativa, desenvolvendo a função de diagnosticar.

- Debate

O debate é um instrumento que poderá estar a serviço da avaliação, isto quando o professor, inserido na própria autonomia, optar por usá-lo. Ele possibilita aos educandos momentos de interação, troca de ideias, aquisição do conhecimento sobre diferentes conteúdos, assuntos e temas. Além de ser uma excelente estratégia de diagnóstico da aprendizagem (OLIVEIRA, 2009).

Considerando ser uma oportunidade de ensino e aprendizagem, Oliveira (2009, p. 123), expõe que:

Com nítida conotação de confronto, o debate é um procedimento rico para germinação de novas ideias e, portanto, cabe ao professor, ao estabelecer o debate como procedimento de avaliação, delimitar critérios norteadores, explicitados claramente e de comum acordo com os alunos.

A autora, lembra ainda da definição de critérios que irão nortear o debate, que antes precisam ser definidos entre todos os envolvidos, para que não haja nenhuma dúvida durante as respostas.

O debate é uma é uma ótima estratégia de trabalho em grupo, propiciando a troca de diversas informações. Além de ser um instrumento muito divulgado e utilizado como forma de confronto de ideias, propostas e pontos de vista em consideração a algum tema em comum. Quanto a isso, Castanho (1991, p. 94), considera que o debate “é competição intelectual, disputa. [...] Enriquece o trabalho intelectual porque permite que a análise abarque vários pontos de vista”. Portanto, é um instrumento que viabiliza a aquisição do conhecimento, num processo de construção da aprendizagem.

- Lição de Casa

A lição de casa, surgiu historicamente, como uma ocupação para os estudantes da classe média (CARVALHO, 2006). Trata-se de um instrumento que foi introduzido no passado, mas ainda é utilizado, constantemente, nas práticas avaliativas. Ele estimula a responsabilidade, e ao mesmo tempo a autonomia. Favorece a relação família e escola, à medida em que envolve a orientação da família nas atividades escolares do filho e serve como forma de avaliar o aproveitamento da aprendizagem do educando.

De acordo, com Almeida e Franco (2011, p. 68-69), a lição de casa é

[...] um precioso instrumento de avaliação, que serve para dar continuidade ao trabalho realizado em sala ou nos estudos do meio. O professor recolhe durante a aula informações a respeito do que os alunos sabem sobre a matéria e, depois, usa a lição de casa para que eles tenham a oportunidade de rever e ampliar os pontos principais que trabalharam, assim como reter os conhecimentos.

Segundo os autores, a lição de casa, proporciona um processo contínuo de assimilação e consolidação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, além de favorecer a oportunidade de pesquisa beneficiando a ampliação da aprendizagem desses conteúdos. Ainda é possível despertar por meio desse instrumento, a consciência da autonomia e senso de responsabilidade. O professor poderá avaliar por meio desse instrumento os avanços e as dificuldades, possibilitando a reformulação de estratégias que possam auxiliar o aprimoramento das defasagens. Poderá ser atribuída nota ou não. Isto vai depender da intencionalidade do educador no momento da execução.

- Observação e registro

A observação, como instrumento de avaliação, poderá ser utilizada em diferentes momentos ou atividades em que o educando esteja inserido. A serviço da educação infantil, sua utilização é muito oportuna, quase que o tempo todo, em momentos de recreação, brincadeiras, atividades livres e desenvolvidas em sala de aula, sob a orientação do adulto. Possibilita ao professor a coleta e analisar informações nas áreas social, afetiva, psicomotora e cognitiva (DEPRESBITÉRIS; TAVARES, 2009).

De acordo com a linha de pensamento das estudiosas Depresbitéris e Tavares (2009, p. 123-124), definir a observação permite trazer uma abordagem mais ampla ao debate sobre o tema, à medida em que defendem como:

[...] a observação é a base de toda avaliação formativa, que leva o professor à tomada de consciência da situação em que o aluno está. A observação do trabalho dos educandos pode também revelar ao professor processos de raciocínio usados pelos alunos que dificilmente seriam detectados por meio de atividades escritas.

A fundamentação das autoras, orienta que a observação é o suporte para uma

avaliação que considera a análise dos avanços e das dificuldades do educando, um princípio norteador para o aprimoramento da aprendizagem. Por meio de atividades escritas, se torna quase impossível a percepção e a coleta de dados que só a observação com uma análise mais profunda, permite perceber o aluno nos aspectos individuais e como um todo, num contexto entre o aluno, a aprendizagem, a realidade escolar e a social.

Portanto, tais aprofundamentos levantados pelas autoras supracitadas permitem compreender, que a observação sem um registro, se torna mais um instrumento de avaliação, entre tantos outros. E, para que esse instrumento cumpra a finalidade dele enquanto suporte formativo, o professor precisa realizar um registro dessas informações, para torná-las verídicas, e sem qualquer interferência e subjeções pessoais. O registro precisa ser fidedigno, com relatos do que de fato ocorreu durante a observação.

- Portfólio

O portfólio poderá ser um instrumento avaliativo, ou seja, este significa coletar, organizar e guardar uma amostra de todos os trabalhos que são produzidos pelo educando ao longo de um trimestre ou ano letivo. É um recurso que irá orientando o professor a fazer uma análise do progresso ao longo do processo de aprendizagem, evidenciando as habilidades e as competências. Além disso, vai estimular o aluno a fazer uma autoavaliação do próprio trabalho e dos avanços alcançados durante o período letivo. Hoffmann (2005, p. 133), considera importante a intencionalidade do portfólio na rotina educacional, uma vez que

[...] um portfólio torna-se significativo pelas intenções de quem o organiza. Não há sentido em coletar trabalhos dos alunos para mostrá-los aos pais ou como instrumento burocrático. Ele precisa construir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão do estudante. Essa “coleção” irá expressar, implicitamente, o valor conferido ao professor a cada um desses momentos. Reúnem-se expressões de sentido do aluno que servem para subsidiar e complementar a análise de sua progressão.

Portanto, na visão da autora, é responsabilidade do professor, propor a construção do portfólio para subsidiar o progresso e os avanços do aluno quanto a sua

aprendizagem, sendo que de forma alguma isso ocorrerá com a mera intenção de expor esses trabalhos para a escola.

O portfólio, desperta o interesse no aluno em realizar sua atividade ou trabalho com perfeição, pois estes serão anexados, fazendo com que queira progredir, sempre na expectativa de dar o melhor rendimento possível. Quanto a isso, Quintana (2003, p. 172), assegura que:

[...] o portfólio estimula as habilidades do pensamento, promove a criatividade e a reflexão dos alunos, facilita o trabalho em grupo para analisar, avaliar e explorar seu processo de aprendizagem e propor novas metas para o futuro e, favorece uma aprendizagem ativa, comprometida e contrária aos métodos tradicionais.

A articulista evidencia a importância do portfólio, enquanto instrumento contrário a uma metodologia tradicional de avaliação, contribuindo para a aquisição da aprendizagem significativa para o aluno, que dê sentido à construção do conhecimento.

- Provas

O uso da prova, tem sua origem na escola moderna, se consolidando a partir dos séculos XVI e XVII, na sociedade burguesa. Tal prática sistematiza uma sociedade marcada pela exclusão e marginalização dos seus membros. Uma sociedade, que tão pouco se caracteriza em um exemplo amoroso, em que os direitos de igualdade e liberdade tiveram que ser conquistados a partir da luta e da lei (LUCKESI, 2011).

Portanto, as provas e os exames, não são considerados um ato pedagógico e muito menos amoroso, pois a serviço desse tipo de sociedade, esse instrumento avaliativo caracteriza atos seletivos e autoritários (LUCKESI, 2011).

Santos (2000, p. 63, grifos do autor), por sua vez, ainda acrescenta que “[...] o medo é geral: medo de errar, medo da nota vermelha, medo de ser punido. Se algum aluno demonstra desconhecimento da prova, é ridicularizado, punido, execrado”. O ato de excluir na prova não está embutido, somente nos instrumentos avaliativos, mas também nos conceitos dos professores e até dos próprios alunos em sala de aula.

Portanto o receio, o medo e o desconforto que as provas causam nos alunos aparecem antes mesmo do resultado, no momento que antecede a realização. Werneck, (1995, p. 42), acredita que, “as avaliações não podem continuar a ser instrumentos de tortura. Eles devem trazer aos educandos o prazer, não a raiva e a insatisfação”.

A prova é o instrumento mais utilizado pelos professores e os sistemas de ensino de maneira geral, seja na esfera municipal, estadual ou federal, com a finalidade de verificar o aproveitamento da aprendizagem do educando e muito utilizado, em larga escala, para aferir a qualidade do ensino no país. Na maioria das vezes tem a intenção de atribuir nota.

Luckesi, (2011, p. 203-204), ainda considera que:

[...] Provas/exames têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (entendendo por conteúdo o conjunto de informações, habilidades motoras, habilidades mentais, convicções, criatividade etc) e classifica-lo em termos de aprovação/reprovação (para tanto, podendo utilizar-se de níveis variados, tais como: superior, médio-superior, médio, médio-inferior, sem rendimento; ou notas que variam de 0 a 10, ou coisa semelhante). [...] Provas e exames implicam julgamento, com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação.

Assim, o autor considera que as provas ou os exames, que são utilizados na avaliação da aprendizagem, são um instrumento seletivo. Todavia, existem aspectos do aluno, que tal instrumento não é capaz de mensurar, pois o ato de avaliar precisa subsidiar a aprendizagem. No entanto, ele destaca que a prova automaticamente classifica em reprovados ou aprovados, sem que o professor possa analisar o processo de avanços e dificuldades do estudante.

A avaliação, propõe que o educando avance a partir das suas defasagens detectadas, num processo de reformulação da aprendizagem; por meio da prova, essas dificuldades são apenas verificadas, para que a prova seja significativa é preciso que haja uma intencionalidade dos objetivos em relação ao ensino-aprendizagem. Fundamentando essa concepção, Vasconcellos (1998, p. 65-66, grifos do autor), enfatiza que

[...] o que preocupa é o uso que historicamente tem havido da prova, qual seja, a prova tem sido a forma de concretizar a avaliação como simples classificação. Ao invés de estar avaliando o e no processo, o professor passa a avaliar apenas o aluno e em alguns momentos; não garante a aprendizagem, pois não há interação, acompanhamento – “recuperação” – no processo. A questão central da prova está, portanto na ruptura com o processo de ensino aprendizagem [sic].

O autor aqui citado, como tantos outros, vem reforçar a finalidade classificatória de tal instrumento, o que tem distanciado o ensino da aprendizagem, como se fossem três processos em que o aluno está inserido: avaliação, ensino e aprendizagem todos individualmente compartimentados. Contudo, numa proposta pedagógica, a ideia é a interação em um só processo buscando subsidiar os avanços da aprendizagem.

Existem diferentes modalidades/tipos de prova, que o professor aplica em sala de aula como instrumento de avaliação. Portanto algumas são:

- Prova com consulta

A prova com consulta, perde o rigor de seleção, levando o aluno a pesquisar em livros, resenhas, esquemas e demais materiais que disponham do conteúdo trabalhado pelo professor. A elaboração das questões se assemelha com a da prova dissertativa, já a aplicação, o aluno possui uma certa liberdade e comodidade no momento da pesquisa das respostas. Luckesi (1994, p. 97) articula que: “[...] ao se optar pelo uso desse instrumento avaliativo, podemos dar um passo importante no processo avaliativo, entendendo que [...] não há prejuízos com a permissão de se consultar na prova”.

Diante disso, torna-se possível afirmar que o professor permitir que o aluno faça sua prova com consulta, não acarretará problemas quanto a avaliação da sua aprendizagem, pelo contrário, contribuirá para que esse aluno se sinta mais confiante perante aos avanços em relação ao processo ensino e aprendizagem.

Ao definir seus objetivos na intenção de avançar na aprendizagem do aluno, o professor redimensiona as práticas e os instrumentos, e o processo avaliativo assume uma nova finalidade, a de diagnosticar. Ao utilizar a prova com consulta, o professor demonstra sua flexibilidade a mudanças.

- Prova Dissertativa

A prova dissertativa é muito utilizada pelos professores, tendo em vista que as questões dissertativas fazem com que o aluno tenha que responder com suas próprias palavras as respostas de uma ou algumas perguntas em relação a um tema ou conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula. Haydt (1988, p. 117), considera algumas vantagens em utilizar a prova dissertativa, à medida em que:

- 1 - Permite avaliar processos mentais superiores, como a capacidade para analisar, organizar e sintetizar o conhecimento, aplicá-lo e avaliá-lo, e a habilidade para exprimir opiniões e ideias, usando uma linguagem exata e adequada.
- 2 - A probabilidade de acerto casual é reduzida. [...]. Na questão dissertativa, o aluno deve organizar a resposta e usar sua linguagem para exprimi-la. Por isso, a possibilidade de acertar por adivinhação ou causalidade é muito pequena
- 3 - A organização é relativamente fácil e rápida. Para elaborar uma prova de dissertação gasta-se menos tempo do que para construir um teste com questões objetivas.
- 4 - Pode ser copiada da lousa. [...] pois a prova de dissertação contém poucas questões.

Levando em consideração as vantagens explicitadas pela autora, deve-se ressaltar que tal instrumento permite ao professor mais comodidade de elaboração da prova dissertativa para os alunos, pelo fato de que as questões demandam pouco tempo no momento da construção.

No entanto, compreende-se que o professor precisa ter cuidados em relação a formulação das questões para não confundir os alunos. Os enunciados precisam conter termos que os orientem no momento das respostas, como por exemplo “explique, exemplifique”. Também é muito importante relacionar o tempo com a quantidade de questões elaboradas, e por último, a forma de correção, que precisa ser feita com um item de cada vez, percorrendo todas as provas, passando em seguida para o outro item, percorrendo todas as provas novamente. Ainda quanto a correção, é necessário que o professor faça as correções, e logo devolva as provas para os alunos e, juntamente com eles, refaça novamente a prova, como forma de o aluno se autoanalisar, identificando onde estão as próprias dificuldades de aprendizagem e com auxílio do professor para saná-las (HAYDT, 1988).

- Prova Objetiva

A prova objetiva ou teste, passou a ser utilizada a partir do século XX, com a finalidade de verificar com precisão a área cognitiva no contexto educacional. É preciso validade e qualidade na formulação das questões, pois possibilita análise e resultados rápidos, objetivos e precisos (HAYDT, 1988).

Méndez (2000, p. 121), define como se estrutura a prova objetiva como instrumento avaliativo na educação. Para ele,

[...] se basta uma folha perfurada para comprovar acertos/erros, verdadeiro/falso nas respostas dos alunos, e que automaticamente você interpreta como evidência de aprendizagem ou de ignorância é bom sintoma que faz com que se pense que aquele exercício de avaliação não está a serviço da aprendizagem, embora costume facilitar muito a tarefa de quem deve corrigir.

Portanto, a prova objetiva ou teste, requer a definição com objetivos precisos de todos os conteúdos e a elaboração das questões demanda muito trabalho e tempo. Todavia, a correção é simples e rápida, pois possui uma só resposta correta, podendo utilizar vários tipos de itens: questão de múltiplas escolhas, questão de acasalamento, questão de lacuna, questão de certo-errado e questão de resposta curta.

Para Rabelo (1998, p. 19-20), o entendimento é de que “[...] avaliar é muito mais do que aplicar um teste, uma prova, fazer uma observação, então, o essencial não é saber se um aluno merece esta ou aquela nota, mas fazer da avaliação um instrumento auxiliar da aprendizagem”.

Em conformidade, tal ferramenta avaliativa, permite que o professor seja imparcial, independente do resultado alcançado, porém, na educação, ele não apenas poderá se definir como aplicação e resultados numéricos, será o norteamento para uma ação educativa no processo de aquisição do conhecimento dos alunos (HOFFMANN, 2005).

- Trabalho individual ou em grupo

Este instrumento avaliativo, não necessariamente poderá ter nota atribuída, dependerá dos objetivos estabelecidos pelo professor. Realizado de maneira individual ou em grupo, proporciona autonomia, estimula a responsabilidade e a interação, favorece a pesquisa de formas e diversidade de informações e opiniões. Almeida e Franco (2011, p. 62) considera que

[...] a boa utilização dos trabalhos promove avanços para a aprendizagem. Estimula os alunos a confrontar seus pontos de vista e a partilhar informações em um texto são atitudes que possibilitam um vigoroso intercâmbio cognitivo e, portanto, uma forma melhor de aprender por comparação, por estímulo ou pela percepção de um ponto de vista mais amplo. Todos esses aspectos devem ser avaliados, oralmente ou por escrito, assim como a capacidade de ouvir à disposição para trocar, a cooperação com o grupo, o respeito às regras, criadas, o cumprimento de prazos.

As considerações dos autores, mostram que o trabalho orienta o professor quanto a uma avaliação interessada com a construção do conhecimento, sob uma percepção do educador quanto ao avanço da aprendizagem do aluno. Esse indivíduo, por sua vez, é analisado individualmente, mas em socialização com o grupo.

Ainda, existem outros instrumentos avaliativos que poderão auxiliar o processo ensino-aprendizagem.

2.8 INICIATIVA PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

De acordo com o Dicionário *On-line* de Português, a definição de iniciativa própria significa “ação de quem propõe ou faz primeiro algo: tomar a iniciativa de uma medida. Ânimo ou disposição natural de quem faz alguma coisa antes dos demais: teve iniciativa e começou a discussão”. Considerando tais definições, a iniciativa própria de avaliação, significa dizer que é um instrumento avaliativo inicialmente em fase de implementação, criado diante dos problemas educacionais dos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, com a função de utilizar a avaliação como estratégia de gestão educacional.

No cenário educativo, houvesse a necessidade da criação de instrumentos avaliativos

que pudessem verificar, analisar e sanar desafios enfrentados com o desempenho da aprendizagem dos alunos, evasão escolar, capacitação de professores e o avanço da qualidade do ensino no país. Diante desses problemas educacionais, Klein e Fontavine (1995, p. 28), fundamentam que é imprescindível “a criação e a manutenção de um sistema de avaliação da aprendizagem capaz de fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos alunos”.

Assim, resultou a implementação de iniciativas de avaliação da aprendizagem em larga escala, de início já conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o qual vem fomentando em razão das avaliações externas (Saeb, Prova Brasil, ANA e outras), uma centralização de expectativas e parâmetros quanto à aprendizagem, se estendendo atualmente aos estados e municípios (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012).

Com base na fundamentação do documento, “iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências” (BAUER *et al.*, 2017, p. 03), é realizado um histórico de pesquisas que abordam a implementação de iniciativas de avaliação

[...] desde as primeiras iniciativas do governo federal de implantação da avaliação em larga escala da educação básica, nos anos 1990, apoiadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, gradualmente se somam proposições de avaliação concebidas por governos subnacionais.

No âmbito estadual, 20 dos 27 estados da federação já contam com propostas próprias de avaliação, sobre as quais alguns estudos se debruçam para elucidar seus contornos e repercussões na gestão educacional (Sousa e Oliveira, 2010; Bauer, 2006; 2010; Brooke, Cunha e Faleiros, 2011; Bauer e Reis, 2013, Horta Neto, 2013).

Com relação às iniciativas municipais, os estudos já divulgados trazem contribuições com base em um ou alguns contextos, no entanto não apoiam interpretações de tendências dominantes para o conjunto das municipalidades (Silva, 2005; Gomes, 2009; Gewehr, 2010; Marinho, 2010; Nascimento, 2010; Werle, 2010; Ferrarotto, 2011; Ovando, 2011; Gimenes e Silva, 2012; Pimenta, 2012; Gomes, 2012; Alavarse, Machado e Bravo, 2013; Bauer e Reis, 2013; Sousa; 2013; Werle, 2013; Côco, 2014; Duarte, 2014; Mardegan, 2014).

Portanto a partir do documento supracitado, percebe-se, que ainda há poucas pesquisas relacionadas a implementação de iniciativas de avaliação da aprendizagem, embora seja um instrumento de gestão educacional e formulação de políticas públicas educacionais, que se deu início no final dos anos 80 e início dos

anos 90, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atualmente, essas iniciativas, se estendendo aos municípios, vêm modificando o funcionamento dos sistemas de ensino, o que tem gerado discussões, provando o interesse em pesquisas posteriores em relação ao tema.

Em seu estudo sobre as “Iniciativas de avaliação nas redes escolares municipais”, Ovando (2011, p. 3), faz um apontamento em relação “a avaliação como ferramenta de gestão”, pois

[...] de fato, a avaliação pode instrumentar a gestão educacional. Mas, é preciso ter clareza dos inúmeros desafios que estão detrás de um sistema de avaliação que venha realmente a ser instrumento de contribuição no alcance de uma qualidade educacional com vistas a alcançar ideais democráticos.

A autora supracitada destaca a importância, de uma gestão educacional movida, a realizações e avanços da qualidade do ensino, enxergando que a avaliação da aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, depende de vários autores (aluno, escola, professores, pais, comunidade escolar e gestão). Portanto, os sucessos dos resultados precisam ser conquistados com a participação ativa e interação de todos.

A pesquisa referente ao documento acima citado, dos autores (BAUER *et al.*, 2017), trata do tema em âmbito municipal, realizando um mapeamento dos municípios brasileiros que possui a proposta de implementação de iniciativas de avaliação. O estudo constatou que os municípios que declaram desenvolver a iniciativa de avaliação, correspondem ao número de 1.573 municípios, o que equivale a 30% dos municípios brasileiros. Possibilitou, observar ainda que de 1980 a 2004, foram implementadas em 103 municípios as iniciativas próprias de avaliação, no entanto, a partir de então, registra-se que de 2005 até 2014, 1.280 municípios implementaram novas iniciativas de avaliação. A pesquisa se consolida com as considerações, no que tange

[...] as contribuições trazidas para a discussão, relativas a contextos municipais, permitem evidenciar que a avaliação em larga escala vem se consolidando como instrumento de gestão educacional nas municipalidades. Parece haver correspondência entre as iniciativas municipais e as iniciativas do MEC, sejam aquelas relativas à avaliação em larga escala, sejam as relacionadas à criação de índices para aquilatar o desenvolvimento da qualidade educacional.

Os autores, constatam que, as iniciativas próprias de avaliação avançam à medida em que se assemelham as avaliações externas, e que elas são criadas com os mesmos critérios e objetivos, com isso novos e mais instrumentos são utilizados em sala de aula, abarrotando os educandos de avaliações, ora sem sentido.

Ainda um estudo sobre “a avaliação e gestão municipal da educação”, dos autores Sousa, Pimenta e Machado (2012), no qual se buscou identificar por meio da pesquisa deles quais as possíveis relações do uso dos dados obtidos com o resultado da iniciativa própria de avaliação com as avaliações externas utilizadas. Essas foram aplicadas pelo governo federal, por meio de informações coletadas de 14 municípios do estado de São Paulo, que implementaram a iniciativa própria de avaliação da aprendizagem em sua rede de ensino. Destacando ainda como os objetivos que os levaram a implementar a iniciativa de avaliação são: a verificação e o controle do desempenho da rede municipal de ensino e com base nos resultados propor ações de melhorias e sua autonomia.

A investigação ainda traz destaque para algumas conclusões dos autores, como a de

[...] que a avaliação vem sendo assumida, por gestores das redes e por seus profissionais, como instrumento de monitoramento e controle do ensino fundamental, atribuindo-se à iniciativa local maior poder de subsidiar decisões, comparando-se com os elementos trazidos pela avaliação conduzida pelo governo federal, em especial, a Prova Brasil.

[...] importa ressaltar a urgência da avaliação e análise pedagógica sobre o excesso de provas oficiais às quais os alunos são submetidos regularmente. Ainda, merece atenção e aprofundamentos analíticos futuros a questão da fragilidade técnica das avaliações empreendidas pelos municípios, pois a forma de fazer a avaliação pode falsear dados e induzir as redes municipais não a acertos, mas, sim, a equívocos.

Os autores apontam o pressuposto referencial das avaliações implementadas em âmbito federal em correspondência às iniciativas próprias de avaliação municipal, se assemelhando em critérios e características. Destacam ainda, a importância de uma intervenção pedagógica em relação ao montante de provas em que o educando é submetido, e a veracidade quanto a forma de como têm sido utilizadas essas avaliações, poderão mascarar a realidade educacional de um sistema de ensino das redes municipais, levando-os a resultados equivocados.

3 METODOLOGIA

A metodologia é a forma pela qual, os conteúdos, os pensamentos, as teorias são articuladas para uma representação da realidade. Compreende-se então, como um percurso, a maneira como é abordado um determinado tema. Para tanto, a metodologia precisa dispor de instrumentos que sejam capazes de relacionar os embasamentos teóricos aos conflitos da realidade.

Portanto, este capítulo vem apresentar a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, objetivando, posteriormente, apresentar os resultados alcançados com relação às iniciativas de avaliação e o processo de ensino e aprendizagem no município de Presidente Kennedy.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para se entender e explicar conflitos e problemas da realidade, são necessários conhecimentos teóricos que orientem uma investigação, sistematizada com a problemática, levantamento de hipóteses e coleta de dados, para que o investigador possa realizar a compreensão do campo científico, o que vem tornar tão desafiador e instigante em uma pesquisa (MINAYO, 1994).

Em relação à pesquisa, Gil (2008, p. 26) salienta que

[...] pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

A pesquisa é como um processo formal e sistemático, que utiliza a metodologia científica como forma de resolver a demanda de problemas que surgem na realidade. Considera-se que a pesquisa, mesmo que seja uma teoria, nasce para fundamentar, explicar um processo ou fenômeno, e que é ela a responsável por fomentar o ensino, isto significa dizer que a pesquisa nasce da prática, da realidade, da experiência, (MINAYO, 1994).

Nesta pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa, proporcionando um aprofundamento melhor sobre a tema e uma interpretação subjetiva da realidade. Segundo Minayo (1994, p. 21-22), essa abordagem possibilita respostas e uma abrangência diferenciadas, considerando que a

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito mais particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa abordagem, garante uma investigação mais contextualizada da realidade por meio das entrevistas, dos questionários abertos e da observação utilizados na coleta de dados. Essa pesquisa de caráter descritivo, vem investigar o percurso da iniciativa de avaliação no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, como um caso específico, com aprofundamento de conhecimento científico e metodológico que possam demonstrar a realidade investigada. Portanto, constitui-se como procedimento ou delineamento da pesquisa o Estudo de Caso.

Assim, Gil (2008, p. 57-58), pondera que

[...] o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

Considerando como caso específico a atuação da iniciativa de avaliação aplicada pela rede municipal de Educação e o seu processo de ensino-aprendizagem, explorando o contexto de uma escola polo. O que tem levado a inquietação da pesquisadora, em relação aos inúmeros instrumentos avaliativos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, uma problemática que mais interfere nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

3.2 O LÓCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa ocorreu no município de Presidente Kennedy, situado no estado do Espírito Santo. Localiza-se ao sul do estado, a aproximadamente 159 km da capital,

Vitória. Está integrado na Microrregião Itapemirim do Espírito Santo e Mesorregião Sul Espírito-Santense. Limita-se ao norte com o município de Itapemirim, ao sul com o Rio de Janeiro, a leste com o oceano Atlântico e oeste com os municípios de Atílio Vivácqua e Mimoso do Sul (INCAPER, 2011).

Figura 2 – Mapa do município de Presidente Kennedy



Fonte: Agências postais (2018).

O município não possui distritos e tem a população distribuída em 26 comunidades rurais, sendo as principais: Jaqueira, São Salvador, Santo Eduardo, São Paulo, Santa Lúcia e Mineirinho. Com uma orla de 16 km de extensão, com lindas praias, as mais conhecidas são Praia de Marobá e Praia das Neves, tem a população estimada em aproximadamente 11.742 habitantes (IBGE, 2017).

Com uma área de 583,933 km (IBGE, 2002), é considerada a cidade menos populosa do Espírito Santo, no entanto, com a maior renda *per capita* (PIB) de R\$: 513.134.20 (IBGE, 2015), grande parte em decorrência das explorações do petróleo em alto mar, a chamada camada pré-sal. No entanto, continua sendo um município com muita pobreza e desigualdade social.

Presidente Kennedy conserva o marco de seu nascimento, a Igreja de Nossa Senhora das Neves, construída em meados do século XVII, pelo padre jesuíta André de Almeida. O jesuíta fundou uma das maiores fazendas do país da época, a Fazenda Muribeca, legalizada em 1702, por meio de doação de terras. E, sob a Lei nº 1918 de 30 de dezembro de 1963, desmembrava, o distrito de Batalha do município de Itapemirim, e sua emancipação consolidada em 04 de abril de 1964, possibilitando a autonomia municipal e tornando-se Presidente Kennedy. Nessa época, essa denominação foi escolhida com o intuito de homenagear o presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy, que havia sido assassinado no final do ano anterior.

A rede municipal de educação do município de Presidente Kennedy (ES) é composta por 18 (dezoito) unidades escolares de Ensino Fundamental, sendo 17 (dezessete) localizadas na zona rural e uma (1) na zona urbana; ainda quatro (4) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI's), sendo uma (1) escola na zona urbana e três (3) na zona rural.

Para representar o *lócus* desta pesquisa, dentre as três (3) escolas polos que o município possui, foi selecionada uma unidade, localizada na zona rural, pois concentram maior número de professores em atuação e a maior quantidade de alunos matriculados nas escolas do município. A escolha por essa escola polo se deu pelo fato de ser de melhor acesso para a pesquisadora, possui a maior quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental que vai do 1º ao 9º ano e possibilitar obter dados importantes e substanciais que represente a realidade pesquisada.

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

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

A proposta da rede municipal de educação é criar um instrumento de avaliação que possibilite acompanhar a educação municipal num processo avaliativo realizando um diagnóstico desde o aluno, o professor, as escolas até o ensino propriamente dito.

3.2.1 Caracterização da escola pesquisada

Fotografia 1 – Fachada da escola pesquisada



Fonte: Imagem extraída do perfil da instituição nas redes sociais (*Facebook*, 2018).

A pesquisa foi realizada na EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araujo”, localizada no município de Presidente Kennedy, Espírito Santo, com uma clientela que consiste em moradores da zona rural. Fundada em 1957, legalmente fundamentada pelo ato de aprovação: Resolução do C.E.E. Nº 41/75 de 28/11/75, sendo regida pelo Estado, em 1998 foi municipalizada, apta para receber alunos desde a Pré-escola até o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Mantida pela Prefeitura Municipal, a unidade

realiza o atendimento às crianças e jovens da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Enquanto instituição de ensino, busca e promove a formação ética e moral, o pleno desenvolvimento do educando e o preparo do mesmo para o exercício da cidadania. Considera-se o estudante como o elemento principal do contexto escolar e as ações pedagógicas são formuladas para que essa formação seja realizada de forma satisfatória.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2018) da Escola apresenta como objetivos da instituição:

- Oferecer um ensino de qualidade para que o aluno tenha atuação crítica e participação na sociedade, motivado pelos mais altos ideais de altruísmo e solidariedade;
- Promover atendimento educacional, nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, visando à formação social do cidadão, com as habilidades de analisar, compreender e transformar a realidade;
- Contribuir para formação da conscientização social, crítica, solidária e democrática, no aluno, na qual ele mesmo se perceba como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação da relação entre os homens em sociedade.

Funcionando nos três turnos, a escola atende aproximadamente 800 alunos, sendo 40 deles com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular e que, no contraturno, frequentam a Pestalozzi. Busca como equipe pedagógica, desenvolver atividades didáticas diversificadas, que atendam às diferenças que se fazem presentes. Os professores tentam ensinar os conteúdos de modo que os alunos assimilem da melhor forma possível. Os alunos com necessidades especiais fazem as atividades em parceria com outros estudantes, que lhes dão apoio em sala de aula. São realizadas atividades orais, principalmente para os alunos que tem dificuldade para ler e escrever.

Segundo o PPP, a Educação Especial tem por objetivo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. A escola conta com uma sala

para o atendimento a esses educandos, no anexo II, mas consta que necessita de uma reforma ou nova construção. São atendidos na sala AEE no turno matutino e vespertino, trinta e cinco (35) alunos que compõem o público da Educação Especial. A equipe multidisciplinar realiza atendimentos aos alunos e pais/responsáveis com necessidades educativas especiais, em risco social e com dificuldades de aprendizagem. São atendidos pela equipe no turno matutino dezoito (18) alunos e no turno vespertino cinquenta e quatro (54) alunos.

O espaço escolar é composto por três (3) prédios e um espaço com três (3) salas moduladas, em que funcionam: no turno matutino, a Educação Infantil com o pré-escolar, o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, Aulas de Canto e Reforço Escolar; no turno vespertino: o Pré-escolar, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, Aulas de Canto e o Reforço Escolar; no turno noturno EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No que se refere à escola pesquisada, o PPP indica que a unidade desenvolve diversos projetos pedagógicos com os alunos e comunidade, em parceria com “Secretaria de Saúde, Secretaria de Meio Ambiente, Secretaria de Educação e Secretaria de ação social”. São realizados projetos como “Saúde Bucal”, “Drogas”, “Gravidez na Adolescência”, “Consciência negra”, “Ação de graças”, “Família na escola”, “Conhecendo o Município”, “Feira de Ciências”, “Feira Cultural Tecnológica”, “Leitura e escrita”, “Preservação dos Biomas Costeiros nas Praias”, “Festa Junina” e outros.

A escola mantém uma relação com a família de forma democrática, priorizando situações como:

- Participação dos pais em eventos: comemorações, festas, feiras, gincanas e palestras;
- No consentimento e no apoio do pais ou responsáveis e dos segmentos da comunidade no que se refere a excursões e doações, uma vez que em aulas práticas, na exploração de material concreto, em pesquisas de campo, o conhecimento se concretiza de forma mais eficaz e prazerosa;
- Na conservação de todo âmbito escolar;
- Integração da família X escola: contato direto por meio das reuniões trimestrais, plantões pedagógicos e reuniões de conselho escolar.

- Organização curricular e metodologias de ensino da escola pesquisada

O PPP da escola, oferece a modalidade de ensino presencial, utilizando metodologias que enfatizam a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem. No início do ano letivo, os professores e pedagogos elaboram atividades diagnósticas com o objetivo de analisar os parâmetros de desenvolvimento em que os alunos se encontram, no decorrer de um período de quinze dias. É posta em consideração a experiência de vida dos educandos, proporcionando uma relação entre os conteúdos curriculares, com os conhecimentos prévios do aluno.

A diretriz básica dessa proposta é reconhecer a criança como pessoa que tem direito à educação. Como sujeito ativo em processo de desenvolvimento e como cidadã, devem ser garantidas as condições que assegurem a plenitude de sua formação humana. Cuidado e educação são vistos como funções complementares e indissociáveis, nessa fase da vida. Educá-la enquanto ela se desenvolve.

De acordo com o PPP, as diretrizes gerais para a organização do currículo do Ensino Fundamental abrangem, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o Conhecimento do mundo Físico e Natural e da realidade social, política especialmente do Brasil. O ensino da Arte constitui componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural do aluno. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturnos. A História do Brasil leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias. Na parte diversificada do currículo está incluído o ensino de uma língua estrangeira, a Língua Inglesa.

Para estar em consonância com as demandas da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que afetam o dia a dia dos alunos. A LDB nº 9394/96 expressa a necessidade de se trabalhar com diferentes áreas de conhecimento que contemplem uma formação plena dos alunos que diz respeito aos conhecimentos clássicos e à realidade social e política. Nesse cenário os problemas sociais em relação à ética,

saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, abordadas nas diferentes áreas curriculares, são trabalhadas de forma interdisciplinar. Os temas transversais são integrados na proposta educacional dos parâmetros curriculares nacionais. Não constituem novas áreas de estudo, mas num conjunto que aparecem, permeando a concepção das diferentes áreas de ensino, conteúdos e orientações didáticas.

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

A escola busca, nesse contexto, aperfeiçoar os recursos didáticos de modo a oferecer melhores condições de trabalho possíveis à formação do aluno. Visa também despertar no aluno responsabilidades, permitindo-lhe uma autoavaliação significativa, levando-o a uma maior dedicação nos estudos para evitar a recuperação final.

- A avaliação da aprendizagem na perspectiva da escola pesquisada

Na proposta do PPP, é necessário que a escola discuta a avaliação e que os alunos tenham conhecimento do seu processo de aprendizagem, dos critérios utilizados na avaliação prevista no regimento escolar.

Como a instituição escolar atende diversas modalidades que vão da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial, os instrumentos de avaliação da aprendizagem são diversificados. Na Educação Infantil a avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e ampliação de seus conhecimentos. No Ensino Fundamental de nove (9) anos, 1º e 2º (séries iniciais) a avaliação da aprendizagem dos alunos procede por meio de registros de sínteses individuais trimestrais para identificar os conhecimentos adquiridos.

- Sistemática de avaliação

A avaliação da aprendizagem obedecerá à escala de pontuação, conforme Regimento Comum das Escolas Municipais.

Quadro 1 – Escala de avaliações aplicadas durante cada semestre e a classificação de pontuação aplicadas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Tipos de Avaliação	1º e 2º Trimestre	3º Trimestre
Avaliação feita pelo professor, com base nos objetivos do trimestre.	15 pontos	20 pontos
Atividades, projetos, pesquisa, produção de texto e outros.	10 pontos	12 pontos
Avaliação de <u>Aspecto Atitudinal</u> Assiduidade: frequenta regularmente as aulas. Participação: participa e contribui para o desenvolvimento das atividades propostas. Relacionamento: estabelece uma relação de respeito e cordialidade.	5 pontos	8 pontos
Totais	30 pontos	40 pontos

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

Os quadros 1, 2, 3 e 4 foram elaborados com base nas informações e dados presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada. O primeiro e o segundo aparecem dispostos aqui trazendo as escalas de avaliações aplicadas durante cada semestre e a classificação de pontuação aplicadas nas turmas do Ensino Fundamental.

Quadro 2 – Escala de avaliações aplicadas durante cada semestre e classificação de pontuação aplicadas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Tipos de Avaliação	1º e 2º Trimestre	3º Trimestre
Avaliação feita pelo professor, com base nos objetivos do trimestre.	15 pontos	20 pontos
Exercícios pré-estabelecidos por componente curricular.	3 pontos	5 pontos
Atividades, projetos, pesquisa, produção de texto e outros.	7 pontos	8 pontos
Avaliação de <u>Aspecto Atitudinal</u> Assiduidade: frequenta regularmente as aulas. Participação: participa e contribui para o desenvolvimento das atividades propostas. Relacionamento: estabelece uma relação de respeito e cordialidade.	5 pontos	7 pontos
Totais	30 pontos	40 pontos

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

Já o segundo e o terceiro quadros trazem as escalas de avaliações aplicadas durante cada semestre e a classificação de pontuação aplicadas nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, divididos em 1º e 2º Segmento.

Quadro 3 – Escala de avaliações aplicadas durante cada semestre e a classificação de pontuação aplicadas a Educação de Jovens e Adultos 1º Segmento

Tipos de Avaliação	1º e 2º Bimestres
Avaliação feita pelo professor, com base nos objetivos do bimestre.	25 pontos
Atividades, projetos, pesquisa, produção de texto e outros.	17 pontos
Avaliação de <u>Aspecto Atitudinal</u> Assiduidade: frequenta regularmente as aulas. Participação: participa e contribui para o desenvolvimento das atividades propostas. Relacionamento: estabelece uma relação de respeito e cordialidade.	8 pontos
Totais	50 pontos

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

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

Quadro 4 – Escala de avaliações aplicadas durante cada semestre e a classificação de pontuação aplicadas a Educação de Jovens e Adultos 2º Segmento

Tipos de Avaliação	1º e 2º Bimestres
Avaliação feita pelo professor, com base nos objetivos do bimestre.	25 pontos
Exercícios pré-estabelecidos por componente curricular.	5 pontos
Atividades, projetos, pesquisa, produção de texto.	12 pontos
Avaliação de <u>Aspecto Atitudinal</u> Assiduidade: frequenta regularmente as aulas. Participação: participa e contribui para o desenvolvimento das atividades propostas. Relacionamento: estabelece uma relação de respeito e cordialidade.	8 pontos
Total	50 pontos

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

Na sequência, será oferecida pela escola, obrigatoriamente, a recuperação final após o término do ano letivo, ao aluno (a) de baixo rendimento, com atribuição de valor correspondente a 100 pontos. Sendo promovido (a), ao final do ano letivo, o (a) aluno

(a) que obtiver: em cada disciplina o valor mínimo de 60 pontos e, conseqüentemente, o percentual de mínimo 75% de frequência na carga horária anual.

A escola oferece a recuperação paralela, que tem por objetivo oportunizar aqueles alunos que por motivo emocional, intelectual ou mesmo dificuldade de aprendizagem não conseguiram o mínimo exigido por lei, bem como melhorar o rendimento da aprendizagem, estimulando o emprego de novas técnicas didáticas, de forma adequada e condizente com o conceito de aprender e ensinar.

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

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

O PPP orienta, quanto a avaliação da aprendizagem do aluno, que a escola, atenda as propostas previstas na Lei nº. 9.394/96 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 24, inciso V.

No que diz respeito a avaliação do desempenho do professor, o PPP indica que sejam avaliados no decorrer do trabalho, a partir dos planejamentos, da postura profissional, do comprometimento para com a aprendizagem dos educandos e da análise das avaliações aplicadas por eles nas turmas. E, no tocante à instituição escolar, é imprescindível que a avaliação seja feita como um todo, em que a mesma proporcione oportunidades para todos de forma democrática, para que se possa avaliar a atuação e o comprometimento do trabalho desse educador de forma integral.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa teve enquanto participantes, a secretaria municipal de educação idealizadora e responsável por implementar a iniciativa de avaliação na atual gestão, a coordenadora responsável pelo projeto “Kennedy Educa Mais” – projeto esse responsável pela elaboração das provas, da impressão, da aplicação, da correção e da premiação dos alunos destaque na iniciativa de avaliação própria municipal.

Ainda como público-alvo da pesquisa estiveram 24 professores, um (1) diretor, três (3) coordenadores pedagógicos, além de 30 alunos das turmas do 5º ano e 21 alunos do 9º ano, escolhidos pelo critério de serem as últimas turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

3.4 TÉCNICAS DE ABORDAGEM DA PESQUISA

É importante a definição das técnicas de abordagem da pesquisa, a escolha precisa ser pautada em qual ou quais técnicas podem fornecer o máximo possível de dados e informações que sejam relevantes para a pesquisa. Portanto, para a concretização deste projeto foram utilizados três tipos: a entrevista, o questionário e a observação.

Foi realizada a entrevista semiestruturada, com a secretária municipal de educação e a coordenadora responsável pela iniciativa de avaliação. Para isso, foi elaborado um roteiro com 16 questões abertas, apresentadas no Apêndice D – Roteiro para entrevista com a secretária de educação e/ou coordenação responsável pela iniciativa própria de avaliação, possibilitando ao entrevistado um desdobramento livre com uma abordagem espontânea e subjetiva.

Considerando a importância da entrevista na pesquisa, Gil (2008, p. 109), conceitua que “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Dessa forma, segundo o autor, com a entrevista é possível coletar uma quantidade maior e mais significativa de informações, uma vez que por meio da entrevista

pretende-se aprofundar na análise do percurso feito pela iniciativa de avaliação própria do município, para realização de um possível paralelo comparativo dessa atuação no cotidiano escolar, de como a iniciativa própria de avaliação tem contribuído com a aprendizagem dos alunos nessa escola “polo” do município.

Foi distribuído um questionário com nove (9) questões abertas ao diretor e aos coordenadores pedagógicos, um outro questionário com dez (10) questões abertas aos professores, e um terceiro, esse com oito (8) questões abertas para os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Sobre esse aspecto, Gil (2008, p. 121) acredita que:

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

O questionário possibilita alcançar um número mais expressivo de participantes, ao mesmo tempo que garante o anonimato em relação a respostas mais subjetivas. Com os diretores e coordenadores pedagógicos, o questionário, contém um roteiro com nove (9) questões abertas, apresentadas no Apêndice B – roteiro do questionário com a administração (direção) e/ou coordenação pedagógica; com os professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o questionário, contém um roteiro com dez (10) questões abertas, apresentadas no Apêndice C – Roteiro do questionário com os professores, e com os alunos das turmas do 5º ao 9º ano, estes foram escolhidos pelo critério de serem alunos do último ano inicial e final do Ensino Fundamental, o questionário, contém dez (10) perguntas abertas, apresentadas no Apêndice E – roteiro do questionário com os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Ainda como técnica para a coleta de dados foi realizada a observação sistemática das etapas de elaboração, aplicação, correção e entrega dos resultados aos alunos da iniciativa própria de avaliação municipal. Observação de documentos e dados tabulados sobre a realidade investigada. De acordo com Gil (2008, p. 104), a observação sistemática é:

Frequentemente utilizada em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou o teste de hipóteses. Nas pesquisas deste tipo, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Por essa razão, elabora previamente um plano de observação

Pontuando a importância do pesquisador, à medida em que ele se mantém não participante da realidade pesquisada, atuando como mero observador, ele precisa traçar um plano, um roteiro de observação, para que ele consiga registrar tudo o que for possível.

O Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, prevê uma ação que infira na realidade profissional pesquisada, a partir da análise e da interpretação dos resultados, com a intenção de alcançar o terceiro objetivo da pesquisa, o de propor uma formação continuada sobre a avaliação da aprendizagem e o processo de iniciativa própria de avaliação, que possam contribuir para a compreensão dos mesmos de forma significativa para os professores da rede municipal de educação do município de Presidente Kennedy, no Espírito Santo (Apêndice F).

4 ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo estão apresentadas a análise dos dados e a interpretação dos resultados obtidos por meio de uma abordagem qualitativa, descrevendo de forma subjetiva as informações coletadas. Embora sejam duas etapas distintas, elas se correlacionam, a análise e a interpretação desses dados, possibilitando ao pesquisador ter uma melhor compreensão da realidade.

Nesse sentido, Gil (2008, p. 175) traz o seguinte conceito sobre essas etapas:

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Conforme relata o autor, trata-se de processos importantes para a compreensão das variantes que surgem ao longo da pesquisa, fornecendo ao pesquisador os subsídios que determinam as considerações para uma possível resposta ao que demanda o problema.

4.1 INICIATIVA PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL

Iniciou-se a coleta de dados, com o projeto “Kennedy Educa Mais”, o que executa todo o processo de planejamento e estratégias curriculares, elaboração, aplicação, correção e premiação das provas da iniciativa própria municipal de avaliação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas tanto com a secretária municipal de educação, quanto com a coordenadora responsável pela iniciativa, e, além disso, ainda foi executada a observação sistemática/não-participante durante a execução das etapas desse processo.

O projeto “Kennedy Educa Mais”, tem priorizado o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagens, com aulas de reforço escolar no contraturno, e na responsabilidade de todas as etapas de execução da iniciativa de avaliação municipal, intitulado por “simulado”. O projeto dispõe de profissionais da própria rede municipal

de educação, professores efetivos e em designação temporária do Ensino Fundamental. Foram escolhidos pela secretária municipal de educação, os professores que formam uma equipe pedagógica que fazem a elaboração, a aplicação e a correção das provas aplicadas na iniciativa própria de avaliação.

Observou-se a etapa de elaboração das provas, processo esse dividido entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Uma equipe pedagógica composta por professores de disciplinas/áreas afins dos anos finais se reúne quinzenalmente com os professores das escolas que traçam os conteúdos curriculares e uma outra equipe pedagógica de professores dos anos iniciais se reúnem entre si, estes sem os professores das escolas, elaboram as provas.

Também o processo de impressão e organização das provas, e o de aplicação foram acompanhados e observados. As provas são aplicadas nas escolas pelos professores responsáveis pelo “simulado”, sem a participação ou ajuda do professor regente da turma, somente quando o aluno falta nesse dia o professor poderá aplicar o “simulado”. As escolas recebem as datas prováveis da aplicação, em que esta ação ocorrerá em todas as escolas do município na mesma semana, a partir de um cronograma elaborado para as escolas e as turmas.

Ainda, observou-se a equipe do “simulado” durante a correção das provas. Elas são corrigidas e revisadas, pela mesma equipe de professores que as aplicam. Isto acontece escola por escola, destacando os alunos que são 100% de cada turma. Em caso de empate, são levados em consideração os critérios estabelecidos para cada ano do Ensino Fundamental, estes que determinam o único aluno destaque em cada ano, que representará esse ano do ensino fundamental de todas as escolas da rede municipal de educação.

Em seguida foram tabulados todos os dados dos resultados, separadamente por escolas, turmas e alunos, isto para cada “simulado” aplicado, encadernado e encaminhado para a secretária municipal de educação e a cada diretor (a) das escolas polos e ao pedagogo responsável das escolas rurais.

Fotografia 2 – Critérios: dados do simulado


 PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 PROJETO "KENNEDY EDUCA MAIS"
 EQUIPE PEDAGÓGICA DE ÁREA

ALUNO: _____
 ESCOLA: _____
 TURMA: _____

GABARITO PORTUGUÊS					GABARITO MATEMÁTICA				
1	(A)	(B)	(C)	(D)	1	(A)	(B)	(C)	(D)
2	(A)	(B)	(C)	(D)	2	(A)	(B)	(C)	(D)
3	(A)	(B)	(C)	(D)	3	(A)	(B)	(C)	(D)
4	(A)	(B)	(C)	(D)	4	(A)	(B)	(C)	(D)
5	(A)	(B)	(C)	(D)	5	(A)	(B)	(C)	(D)
6	(A)	(B)	(C)	(D)	6	(A)	(B)	(C)	(D)
7	(A)	(B)	(C)	(D)	7	(A)	(B)	(C)	(D)
8	(A)	(B)	(C)	(D)	8	(A)	(B)	(C)	(D)
9	(A)	(B)	(C)	(D)	9	(A)	(B)	(C)	(D)
10	(A)	(B)	(C)	(D)	10	(A)	(B)	(C)	(D)

PRÉ-REQUISITO PARA SER DESTAQUE NO SIMULADO (1º ao 5º ANO)

→ 100% DE ACERTO NAS DUAS DISCIPLINAS.

→ O ALUNO DE 1º ANO QUE TRANSCREVER O TEXTO COM LETRA CURSIVA, FAZENDO O USO DA LETRA MAIUSCULA E MINUSCULA QUANDO NECESSÁRIO, UTILIZAR TODOS OS CARACTERES DO REFERIDO TEXTO DE ACORDO COM O DESCRITOR 05 E 06.

→ O ALUNO DE 2º ANO QUE MELHOR INTERPRETAR E REDIGIR UM TEXTO COM PARÁGRAFOS, CLAREZA, INÍCIO, MEIO E FIM, RESPEITANDO OS SINAIS DE PONTUAÇÃO, FAZENDO O USO DA LETRA MAIUSCULA E MINUSCULA QUANDO NECESSÁRIO

→ O ALUNO DE 3º, 4º E 5º ANO QUE MELHOR INTERPRETAR E REDIGIR UM TEXTO COM CLAREZA, INÍCIO, MEIO E FIM, UTILIZANDO OS SINAIS DE PONTUAÇÃO COMO PARÁGRAFOS, VÍRGULA E ETC.

CRITÉRIOS DE DESEMPATE DO SIMULADO (1º ao 5º)

1º → O ALUNO QUE ACERTAR MAIOR NÚMERO DE QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA.

2º → O ALUNO QUE ESCREVER SEU NOME COMPLETO DE FORMA CORRETA.

3º → O ALUNO QUE ESCREVER DE FORMA CORRETA O NOME COMPLETO DA ESCOLA EM QUE ESTUDA

4º → O ALUNO COM MENOR NÚMERO DE FALTAS.

SERVAÇÕES:

SERÃO DESTAQUES:

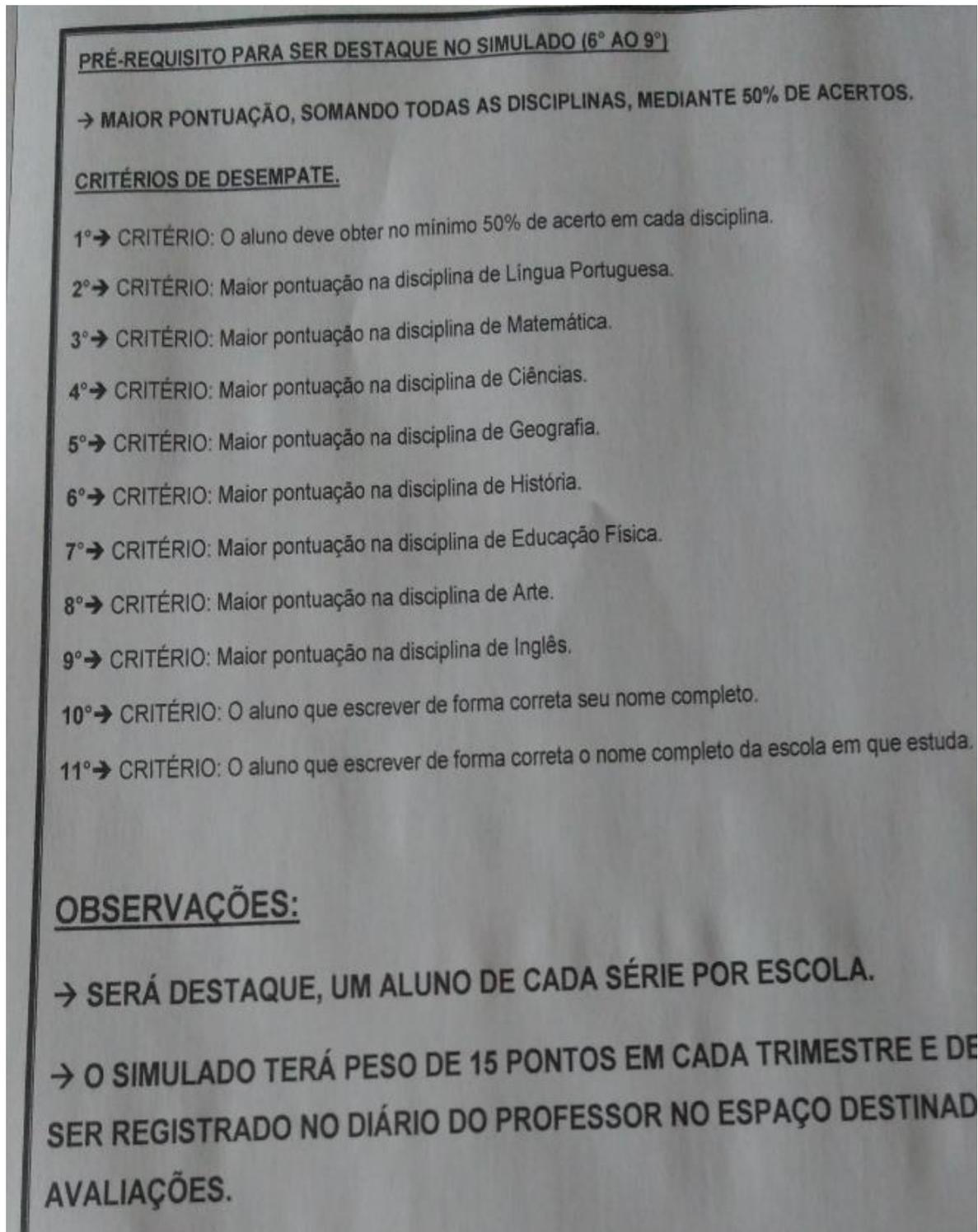
- UM ALUNO DE CADA SÉRIE DA E.M.E.I.E.F. DE JAQUEIRA.
- UM ALUNO DE CADA SÉRIE DA E.M.E.I.E.F. SÃO SALVADOR.
- UM ALUNO DE CADA SÉRIE DA E.M.E.I.E.F. VILMO ORNELAS.
- UM ALUNO DE CADA SÉRIE JUNTANDO TODAS AS ESCOLAS DO CAMPO.

1) PRÉ REQUISITO PROPOSTO PARA OS ALUNOS DE 3º, 4º e 5º ANO, SERÁ FEITO ATRAVÉS DE 1 (UMA) QUESTÃO CURSIVA, QUE ESTARÁ RELACIONADA DIRETAMENTE AO CONTEÚDO DO CURRÍCULO.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora do material encadernado (Simulado, 2018).

A pesquisadora fotografou os materiais encadernados para registrar e ilustrar melhor esta etapa do projeto, como pode ser conferido nas fotografias 2 e 3.

Fotografia 3 – Critérios de Desempate: dados do simulado



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora do material encadernado (Simulado, 2018).

Esses alunos destaque são premiados com medalhas e certificados em uma cerimônia realizada no projeto “Kennedy Educa Mais”. Observou-se a cerimônia da premiação do sétimo (7º) simulado, em que também foram convidados a participar os pais ou responsáveis, diretores, coordenadores pedagógicos e professores dos

alunos destaques. A abertura do evento ficou por conta da apresentação do Balé Dalkart-Kennedy Educa Mais, realizado pelas alunas atendidas pelo projeto. Durante a observação na cerimônia de premiação foi perguntado⁴ para uma mãe de uma aluna que estava sendo premiada: O que acha da cerimônia da premiação do “simulado”? Ela respondeu: *“Gosto muito, acho bonito. E já é a segunda vez que minha filha é destaque. Ela também gosta! Mas achei que a primeira vez que ela veio foi melhor”* (informação verbal).

A secretária municipal de educação com a palavra, fez um discurso, em que ressaltou a importância da aprendizagem dos alunos. Fez um apelo aos pais, para que se preocupem com a educação dos filhos, e disse: *“A ideia do simulado⁵ é melhorar a qualidade do ensino no município. A educação é a maior arma para se mudar o mundo”*. Foi realizada a premiação dos alunos destaque, iniciando pelas escolas polo, e, por fim, as escolas rurais, com entregas de medalhas, certificados e sacolinhas de doces, com fotos dos alunos com os pais ou responsáveis, diretores e professores de cada escola. A secretária finalizou com a frase: *“O incentivo é a chave do sucesso na aprendizagem”* (informação verbal). Ainda foi distribuído um lanche para todos os convidados.

- Secretária municipal de educação

A entrevista com a secretária municipal de educação aconteceu na casa da mesma, apenas na terceira tentativa, sendo que nas duas primeiras, ela havia marcado, mas em função de compromissos administrativos não pôde receber a pesquisadora. Colocou-se para a secretária municipal de educação, a importância e a contribuição que a entrevista dela traria para a pesquisa, uma vez que era ela a idealizadora, e a gestora que havia implantado na rede de educação a iniciativa própria de avaliação municipal. Realizou-se uma entrevista gravada e bem detalhada, com um roteiro de questões estruturadas e outras perguntas que surgiram e eram relevantes para responder a problemática da pesquisa.

⁴ Ao longo de todo o projeto, a descrição da fala ou das respostas dos entrevistados apareceu em itálico, para diferenciá-las das citações dos autores, bem como foram devidamente identificadas como “informação verbal”, conforme orientam as normas seguidas pela Faculdade Vale do Cricaré.

⁵ “Simulado” foi o nome dado para a iniciativa de avaliação própria do município.

Assim, foi possível descrever, com exatidão, os conceitos pontuados pela secretária. Dessa forma, foram feitas as seguintes perguntas: O que é o simulado? Quais os seus objetivos? A secretária disse que “[...] o simulado é um instrumento que tanto dá para aferir o conhecimento que o aluno obteve, assim como, também acompanhar os conteúdos que estão sendo ministrados. É uma avaliação dupla, do professor e do aluno” (informação verbal). Segundo ela, o simulado é aplicado nas turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com um foco maior para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com uma diferença com as turmas de alfabetização, em que são acrescentadas nas provas uma questão subjetiva; como forma de avaliar a escrita do aluno. Ainda, perguntou-se quais os referenciais para a elaboração das provas do simulado? Ela disse: “Só utilizamos o currículo do município. No entanto, as provas são elaboradas para preparar nossos alunos para as provas externas, por isso a estruturas das provas do simulado são parecidas com a da Prova Brasil, do Paebes e outras” (informação verbal). Assim, pontuou que as provas são elaboradas pela própria rede de educação, mais especificamente na responsabilidade do Projeto Kennedy Educa Mais, com uma equipe própria de profissionais do corpo docente que formula as questões, aplicar as provas e as corrigir.

Em relação a aprendizagem do aluno, perguntou-se para a secretária se o simulado tem se preocupado com a o processo ensino-aprendizagem? Segundo ela: “[...] é visível, quando o estudante está aprendendo. Dá para identificar quando o aluno não vai bem, ou quando a turma inteira não está indo, e, então, dá para fazer as intervenções [...]. E feita a intervenção naquele aluno cujo o resultado não tem sido o esperado” (informação verbal). Assegura que é feito um assessoramento pedagógico com os alunos e as turmas que não alcançam um resultado satisfatório e auxiliam a escola e os professores neste processo pedagógico. Foi questionada se o simulado é mais utilizado como instrumento/ferramenta da avaliação da aprendizagem ou de gestão administrativa? Ela disse: “Vou ser sincera, eu não mensurava o quanto a nossa educação não tinha um caminho [...]. A princípio ele veio avaliar como estão nossos alunos, só que ele foi uma ferramenta que ele norteou o caminho do professor [...]” (informação verbal). A secretária destacou que o simulado proporcionou um crescimento do contato com a família, já que os pais têm se preocupado mais com a aprendizagem dos seus filhos, pois querem vê-los sendo destaques e premiados, e que, conseqüentemente, tem refletido num melhor desempenho dos alunos no

simulado”. Assim, perguntou-se a dedicação maior do aluno esse ano, não seria por que o simulado tem uma porcentagem na nota trimestral? Ela respondeu que: “*Não. É a visibilidade, pois o aluno quer mostrar o seu potencial. E como as escolas também vem premiando, os professores fazem dentro de sala também. Então, os alunos vêm se superando*” (informação verbal). Segundo ela, em 2016, após conhecer a cidade de Novo Horizonte, em São Paulo; ficando encantada como era a educação de lá, em que o destaque era a iniciativa própria de avaliação que também é aplicada neste município, decidiu aplicar essa forma de avaliação no município de Presidente Kennedy. Assim, o simulado iniciou-se em 2017. Assegura que a educação do município melhorou em sua unidade, unificando o currículo, o contato com os pais, a aprendizagem dos alunos, mas que ainda precisa melhorar muito.

Ainda, em relação aos professores da rede municipal de educação do município de Presidente Kennedy, foi perguntado se estão preparados, se tiveram alguma formação, orientação sobre o que é a iniciativa de avaliação municipal e qual a sua finalidade? A secretária afirmou: “*Eles foram preparados sim. Tiveram reuniões, planejamentos. Agora o simulado é uma ferramenta muito maior do que acompanhar o aluno. Ele pode acompanhar muito mais se o professor está dando conta do seu recado [...]*” (informação verbal). Questionada sobre a questão da inclusão, como está sendo trabalhada no simulado, ela colocou que a mesma não é trabalhada, pois é cada aluno com seu potencial, sem ajuda de professores. Caso contrário, os resultados e a intervenção do simulado podem ser mascarados.

A entrevista com a secretária municipal de educação, foi de muita relevância para esta pesquisa, especialmente, por contribuir com informações e dados que proporcionarão uma análise dos verdadeiros objetivos pelos quais foi implementada a iniciativa própria de avaliação no município. A secretária, mostrou conhecimento e objetividade ao responder as questões perguntadas. Foi demonstrada uma experiência vasta na educação, além do conhecimento das realidades cultural e educacional do município de Presidente Kennedy.

Percebeu-se o foco na centralização do ensino, referência nas avaliações externas ao alcance do IDEB e monitoramento dos professores. A iniciativa própria de avaliação, segundo a secretária, veio nortear a educação do município, o que deixa evidente que

o simulado é um veículo de controle do Ensino Fundamental, sendo aplicado em todos os anos, assim uniformizando o currículo, e contemplando a realidade das comunidades do município.

Segundo Ovando (2011, p. 12), “[...] as avaliações nacionais não atendem às peculiaridades de cada região e localidade, o que as avaliações próprias municipais conseguem alcançar”. Portanto, o simulado unificou os conteúdos curriculares, de maneira que este instrumento fosse trabalhado em toda a rede de ensino, simultaneamente, isto é, em todas as comunidades e escolas ao mesmo tempo.

Ainda assim, o “simulado”, mantém sua preocupação com a qualidade da educação do município, assumindo um indicador de mensuração, do rendimento da aprendizagem do aluno, se orientando nos modelos das provas externas nacionais e estaduais. Ovando (2011, p. 11), quanto a isso, destaca que

[...] redes de ensino e escolas voltam sua atenção para avanços na proficiência em Português e Matemática sob influência do SAEB e da Prova Brasil.

De modo geral, as iniciativas de avaliação anunciam o intuito de obter uma visão mais precisa do cenário existente, para propor mudanças por meio da formulação e implementação de políticas educacionais. Porém, a literatura alerta a respeito do acento posto às funções de regulação e indução, seus riscos e a limitada concepção de qualidade que as iniciativas de avaliação em larga escala difundem nos sistemas de ensino, redes e escolas.

As políticas educacionais passam uma concepção de que a qualidade do ensino está condicionada aos bons resultados e rendimento da aprendizagem do aluno e que a mensuração dessa aprendizagem seja demonstrada quantitativamente, por dados estatísticos. A avaliação da aprendizagem, vai muito além de constatar que o aluno aprendeu ou não aprendeu. A avaliação precisa ser diagnóstica e um instrumento que venha subsidiar a aprendizagem, numa ação de intervenção pedagógica (LUCKESI, 2011).

No entanto, o “simulado”, implementado como iniciativa própria de avaliação do município de Presidente Kennedy, assume muito mais como ferramenta de gestão pública e administrativa, do que como instrumento para uma avaliação significativa da aprendizagem. Percebe-se que a cobrança e o controle são voltados para o trabalho do professor e das escolas, os bons resultados ou o insucesso dos alunos é de

exclusividade desses profissionais.

A secretária acredita que o “simulado” é para avaliar a educação do município, diagnosticando seus problemas e direcionando caminhos. Mas, para que cumpra a função diagnóstica, a iniciativa própria de avaliação municipal não poderá ter valor atribuído a ela, tão pouco um percentual na nota trimestral de seus alunos. E, nesse sentido, o princípio básico da avaliação diagnóstica exige que ela seja um instrumento que auxilie a aprendizagem, não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos (LUCKESI, 2011).

- Coordenadora Responsável

A entrevista com a coordenadora do projeto “Kennedy Educa Mais”, responsável pela iniciativa própria de avaliação municipal, aconteceu nas instalações do projeto. Foram algumas tentativas, com horários desmarcados. No momento que estava acontecendo a entrevista, os professores estavam na mesma sala, realizando a correção das provas do 8º simulado. Foi perguntado o que é e como funciona o “simulado. Ela disse que “[...] é como um meio para avaliar o rendimento escolar do aluno”. Foi respondendo como funciona o simulado, à medida em que foi mostrando no computador os resultados tabulados de todos os alunos e escolas em todas as edições já realizadas do simulado. Conforme descrito por ela, o simulado é “*uma ideia que deu certo nos estados, por meio dos resultados do IDEB*” (informação verbal).

Questionada sobre qual o referencial para a elaboração das provas, segundo ela, os professores utilizam modelos de avaliações realizadas pelo MEC, o Caderno do Futuro (livro didático do município) e o currículo do município. De acordo com a coordenadora, os professores precisam trabalhar os conteúdos em sala de aula, mas há casos em que isso não acontece. Com o simulado, é possível diagnosticar o educador que não tem trabalhado os conteúdos estabelecidos para cada simulado, bem como o fato de que muitos desses professores não concordam com o simulado.

Foi perguntado, quem são os profissionais que compõem a equipe do simulado. Nas palavras dela, são “*professores da própria Secretaria de Educação, da própria rede de ensino. Alguns são efetivos, outros de designação temporária. Mas, a escolha foi*

a própria secretária, quem fez” (informação verbal). A coordenadora pontua que acontecem reuniões pedagógicas entre a equipe e os professores, e que tanto eles quanto a escola ficam cientes dos alunos e das turmas que precisam de uma intervenção, no entanto, a responsabilidade é dos próprios professores, tendo em vista que a equipe do simulado não consegue fazer um assessoramento ou intervenções em todos os casos. Para ela, deveria haver uma equipe só para assessoramento e intervenções pedagógicas, atuando junto com os professores para auxiliar esses alunos que não obtiveram bom rendimento.

Ainda foi perguntado se a secretária é participativa nas etapas da aplicação do simulado. Ela respondeu: *“Ela cobra muito de mim. Se há cobrança com os professores, imagina comigo. Ela é quem definiu, que queria dez (10) edições do simulado”* (informação verbal). Conforme a coordenadora, o primeiro encadernado é da secretária, por isso, quanto mais rápida é feita a tabulação dos resultados em gráficos, logo é enviado a ela. Ainda, segundo ela, há premiações simbólicas com os alunos destaque, com medalhas, brindes e certificados.

Percebe-se que a coordenadora é cobrada quanto ao seu trabalho e que é necessário que o “simulado” apresente bons resultados. Ovando (2011, p.12), salienta que é “a iniciativa de elaborar um instrumento próprio de avaliação está bastante atrelada à ideia de que a gestão pode intervir no processo de aprendizagem e na realidade educacional existente”. Por isso, a centralização e o controle da gestão pública sobre indicativos que possam apresentar uma qualidade do ensino são necessários, em especial, por considerar que instrumentos avaliativos utilizados subsidiam novas políticas educacionais e precisam priorizar o conceito de uma gestão democrática.

4.2 ESCOLA PESQUISADA

A EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, atende aproximadamente 800 alunos em três turnos da Educação Infantil ao EJA. No entanto, foram distribuídos questionários aos professores do Ensino Fundamental e aos alunos das turmas do 5º ano, por ser a última turma dos anos iniciais, e também das turmas do 9º ano, por se tratar da última turma dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, foram realizadas entrevistas com os coordenadores pedagógicos e o diretor.

- Direção

Há quase dois anos à frente da direção da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, com 12 anos de profissão, pós-graduando e mestrando; o diretor diz que o processo de avaliação da aprendizagem na instituição e seus instrumentos, “é *diário. Por meio da observação, atitudinal, provas e simulado*”. Em relação a iniciativa de avaliação municipal e os procedimentos que a escola adota, ele afirma: “*a escola tem uma parceria com a coordenação do simulado. Os professores se reúnem, quinzenalmente, para planejar [...]. A escola atende nesta situação, aplicando o simulado*”. Ao ser perguntado se a escola e os professores têm autonomia ou não para utilizar a iniciativa de avaliação, caso não esteja condizente com a realidade de seus alunos, ele acentua que “*o simulado é uma avaliação adotada pela SEME. A escola atende a este instrumento como avaliação trimestral, complementando com as avaliações feitas pelos professores*” (informação verbal).

O diretor assegura que a escola faz premiações, elogios, oferece medalhas e brindes aos alunos que tiveram um bom desempenho no simulado, e que a Secretaria de Educação faz uma premiação a cada simulado aos alunos destaque. Questionado sobre como a iniciativa própria de avaliação é utilizada no processo de aprendizagem dos alunos, ele diz: “*O simulado veio como instrumento de unificação de conteúdos no nível municipal. Hoje os professores da rede trabalham em conjunto, simultaneamente, avançando, assim, o processo de aprendizagem dos alunos*” (informação verbal). Sendo muito espontâneo e cordial, ele respondeu ao questionário da entrevista e fez apontamentos que iam surgindo durante a conversa.

Foi possível perceber que, a implementação do “simulado” na escola é algo recente, e que as avaliações são cobradas, sendo esta acatada pela mesma como mais uma avaliação externa que precisa ser aplicada, porém, com participação na nota trimestral do aluno. Evidenciou-se também que a escola ou o professor não tem autonomia na utilização desse instrumento de avaliação.

- Coordenadores pedagógicos

Ao todo, foram três (3) coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa.

Sem nenhuma objeção eles responderam ao questionário aplicado. O coordenador pedagógico tem a responsabilidade em assessorar juntamente com o professor, aquele aluno ou a turma que estejam com alguma necessidade de intervenção pedagógica, uma vez que atua na escola e conhece a realidade educacional.

Sobre a formação e o tempo de profissão e de atuação nesta função, o quadro a seguir apresenta os dados coletados, sendo que para diferenciar os três entrevistados, aqui eles foram classificados em CP1, CP2, CP3.

Quadro 5 – Formação, tempo de profissão e na função pedagógica

Coordenadores Pedagógicos	Tempo que atua nesta função		Tempo de Profissão	Titulação
	De 1 a 10 anos	Há mais de 10 anos		
CP1		X	29 anos	Pós-graduação
CP2	X		24 anos	Pós-graduação
CP3	X		18 anos	Mestrando

Fonte: Material produzido pela pesquisadora (2018)

Os resultados do quadro 5 demonstram que são profissionais com anos de experiência e com formação acadêmica. Dos três (3) coordenadores pedagógicos, um (1) possui mais de dez (10) anos de atuação nesta função, uma (1) está há 10 anos atuando na função pedagógica e a última tem três (3) anos.

Com o intuito de que a pesquisa fosse mais específica na análise sobre a iniciativa de avaliação, foi perguntado para os três: Como a iniciativa própria de avaliação é utilizada no processo de ensino-aprendizagem dos alunos? A CP1 e a CP2, responderam basicamente a mesma coisa, que a iniciativa de avaliação é um instrumento avaliativo, com peso em nota em uma avaliação do trimestre. No entanto, a CP3 disse: *“Penso que o simulado tem como objetivo unificar o ensino em todas as escolas do município e ainda preparar os alunos para as avaliações externas como: Paebes, Prova Brasil, ANA e outras”* (informação verbal).

Perguntados se a escola e os professores têm autonomia de trabalhar ou não o simulado, caso esse instrumento não esteja adequado a realidade do aluno, a CP3

afirmou que: *“o professor recebe o conteúdo a ser desenvolvido e necessita trabalhá-lo, pois, o aluno fará o simulado”* (informação verbal). Percebe-se, portanto, que é cobrado que o professor aplique o conteúdo e avance para o próximo, mesmo que os alunos não tenham adquirido aquele conhecimento, haja visto, que todos os conteúdos cobrados em cada edição do simulado precisam ser aplicados.

Sobre quais procedimentos a escola tem adotado em relação a iniciativa de avaliação própria municipal, eles responderam da seguinte forma: CP1 *“Ela tem trabalhado os conteúdos seguindo o currículo”*; CP2 *“Conscientiza os alunos quanto a importância de levar a sério o método avaliativo e cobra dos professores a execução dos conteúdos”*; e CP3 *“É imposto a escola um peso no valor de 10 pontos no resultado da nota final de cada trimestre do aluno, dessa forma que o professor precisa trabalhar”* (informação verbal).

Com base nas informações coletadas, percebeu-se que o contexto escolar vem demonstrar um círculo vicioso, em que a iniciativa própria de avaliação, é instrumento/ferramenta de controle de gestão educacional, as escolas com seus diretores são cobrados pela Secretaria Municipal de Educação, a coordenação pedagógica cobrada pelos diretores, os professores cobrados pelos coordenadores pedagógicos, e os alunos que são o centro desse processo, por sua vez, são cobrados pelos professores para que apresentem bons resultados na aprendizagem.

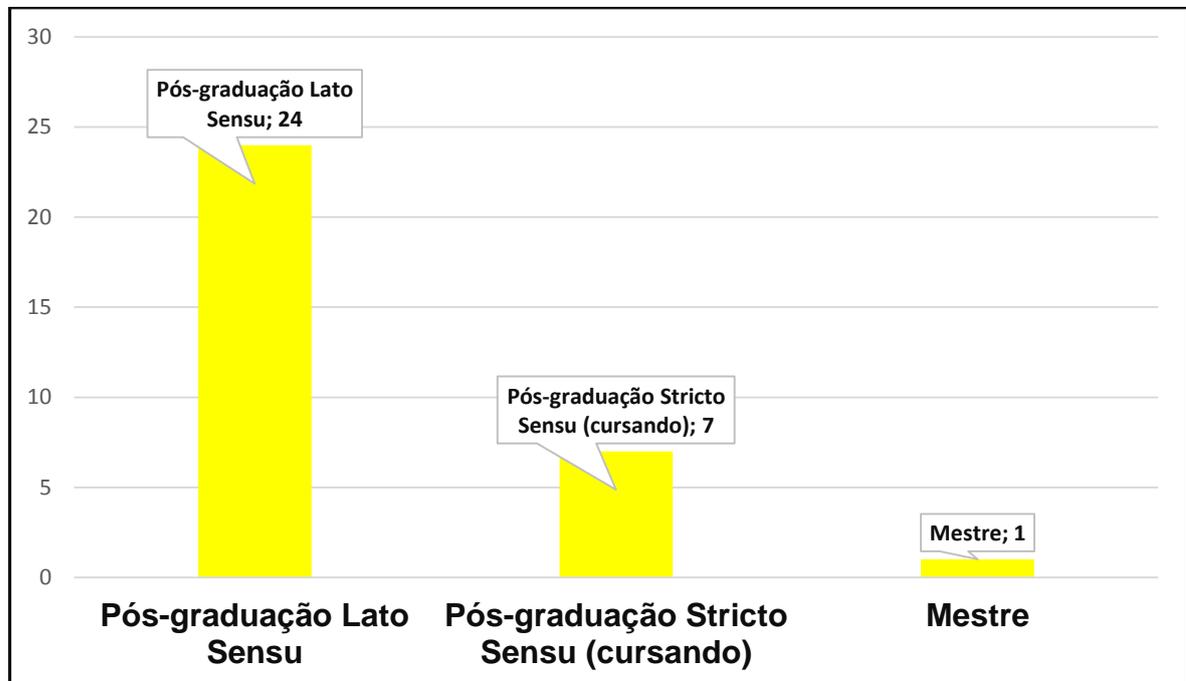
- Professores

No total, foram 24 professores do Ensino Fundamental da escola que participaram da pesquisa, respondendo espontaneamente às questões contidas no questionário. Este, aborda questões sobre a avaliação da aprendizagem, instrumentos avaliativos e a iniciativa própria de avaliação municipal. O questionário foi distribuído entre professores efetivos e em designação temporária (DT), que atuam no turno matutino e vespertino.

De acordo com o gráfico 1, todos os 24 profissionais, ou seja 100% dos entrevistados, possuem pós-graduação *Lato Sensu* na área educacional, sendo que desses, sete (7)

educadores (29, 166%) estão cursando pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação e um (1) professor (4,166%) já possui o título de mestre em Educação.

Gráfico 1 – Formação dos professores entrevistados



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2018).

Compreendeu-se, portanto, que os entrevistados demonstraram ter preocupação em buscar sempre novos conhecimentos que possam contribuir para o exercício da função, tornando-se evidente a preocupação desses educadores em manter-se sempre atualizados e se aperfeiçoando profissionalmente.

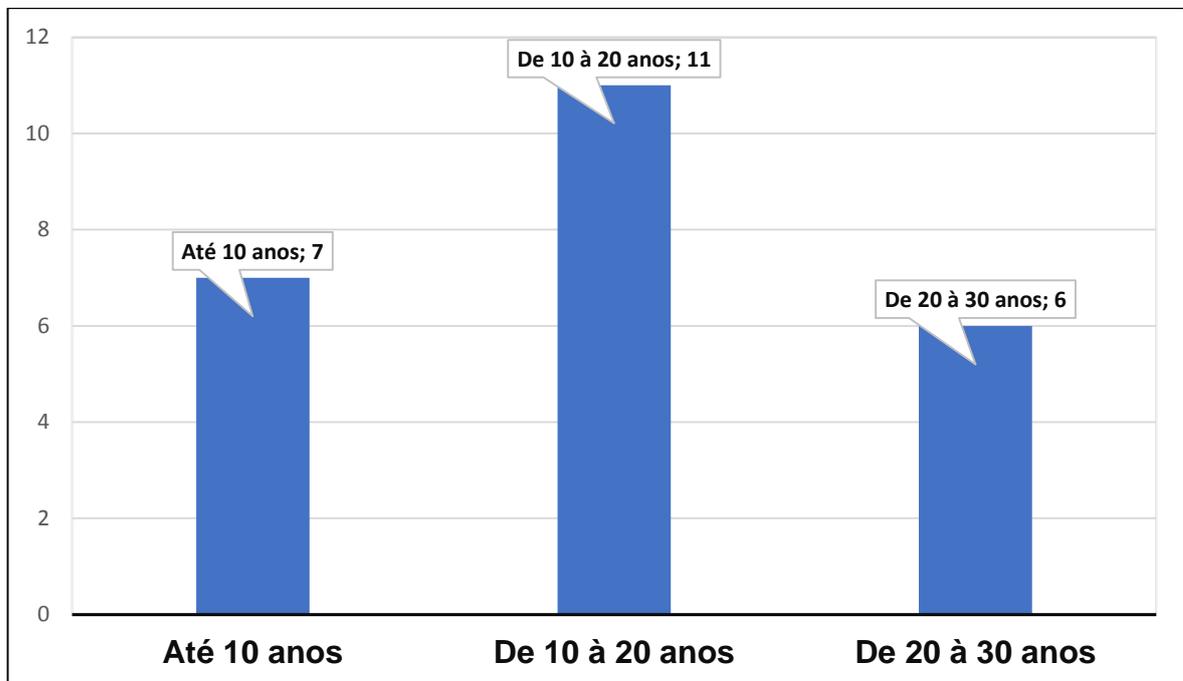
Sobre esse aspecto, Paulo Freire (2011, p. 26) faz a seguinte afirmação: “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

Assim, tornou-se possível entender que é necessário que o professor assuma uma curiosidade, uma vontade, que emana de si próprio em busca de novos conhecimentos, numa interação dialógica entre o ensinar e o aprender. Isso, porque ensinar exige pesquisa e o professor, na prática docente, precisa sempre pesquisar para conhecer o que ainda não sabe (FREIRE, 2011).

Os educadores também foram perguntados quanto ao tempo em que atuam na profissão. De acordo com o gráfico 2, a seguir, observa-se que são profissionais com anos de experiências na prática docente, atuando na educação, e que a maioria já possui mais de 10 anos de profissão.

Contudo, alguns estudiosos e pesquisadores defendem a linha de pensamento de que o fato de um profissional possuir anos de profissão, não são o bastante, pois é preciso que o professor faça uma reflexão em relação a sua prática, avaliando sobre o ontem, pontuando o hoje, para que se possa fazer o melhor no amanhã (FREIRE, 2011).

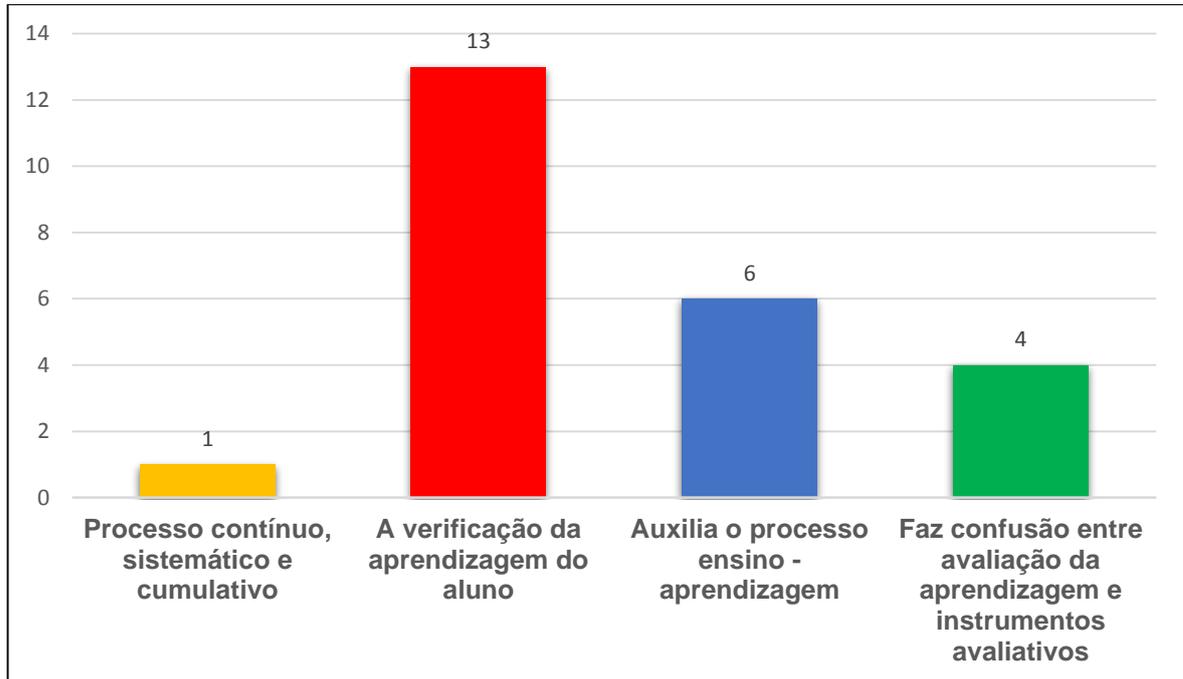
Gráfico 2 – Tempo de profissão dos educadores entrevistados



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2018).

Considerando a importância da avaliação do projeto de ensino-aprendizagem, os professores foram perguntados sobre o que é avaliação da aprendizagem, conforme apresentado no gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – O conceito de avaliação da aprendizagem de acordo com os professores



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2018).

Pode-se explicitar que, ao analisar as respostas do questionamento sobre “O que é avaliação da aprendizagem? ”, percebeu-se a divergência de conceitos. Dos 24 professores que entregaram o questionário, apenas um (1) entrevistado respondeu que é “*um processo contínuo, sistemático e cumulativo*”, ou seja, o equivalente a 4,166% dos professores. Já 13 dos respondentes (54,166%) indicaram que “*é verificar a aprendizagem do aluno*”, enquanto os outros seis (6) deles responderam que “*é o que auxilia o processo ensino-aprendizagem*”. Isso equivale a 25% do total de professores. E, por fim, quatro (4) deles disseram ter feito confusão entre o que é avaliação da aprendizagem e os instrumentos avaliativos (isto é, 16,66% dos professores).

Constatou-se nessa análise, que 75% dos professores entrevistados não souberam conceituar o que é avaliação da aprendizagem, e ainda desses 16 educadores, 66% não conseguiram diferenciar os instrumentos avaliativos que utilizam em sala de aula com seus alunos, entre o que de fato significa a avaliação da aprendizagem.

Sendo assim, Hoffman (2005, p.18-19), faz as seguintes considerações:

Percebo muitas vezes, em contato com os professores, que “avaliação” é um termo indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados principalmente aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Estabelecem uma relação direta entre tais procedimentos e a avaliação, com uma grande dificuldade em compreender tal equívoco [...].

De tal modo, tornou-se possível afirmar que conhecer e entender o que é e como precisa ser aplicada a avaliação no contexto escolar é fundamental ao professor, caso contrário, a avaliação continuará sendo usada de forma classificatória, não auxiliando nos resultados almejados, como uma aprendizagem significativa para o aluno.

Ainda, foi perguntado aos professores: Qual a modalidade de avaliação é utilizada em sala de aula? Logo, ficou constatado que a maioria não soube responder do que se tratava a pergunta, enquanto alguns responderam que utilizavam os três tipos (diagnóstica, formativa e somativa), outros três (3) educadores responderam que utilizam a diagnóstica e a formativa (isso corresponde a 12,5%); e, grande parte não respondeu à essa pergunta. Entende-se, dessa forma, que o professor precisa ter uma direção do que está fazendo em sala de aula. Então, compreender qual a modalidade e a função da avaliação o professor utiliza com seus alunos, irá nortear na escolha certa dos instrumentos avaliativos.

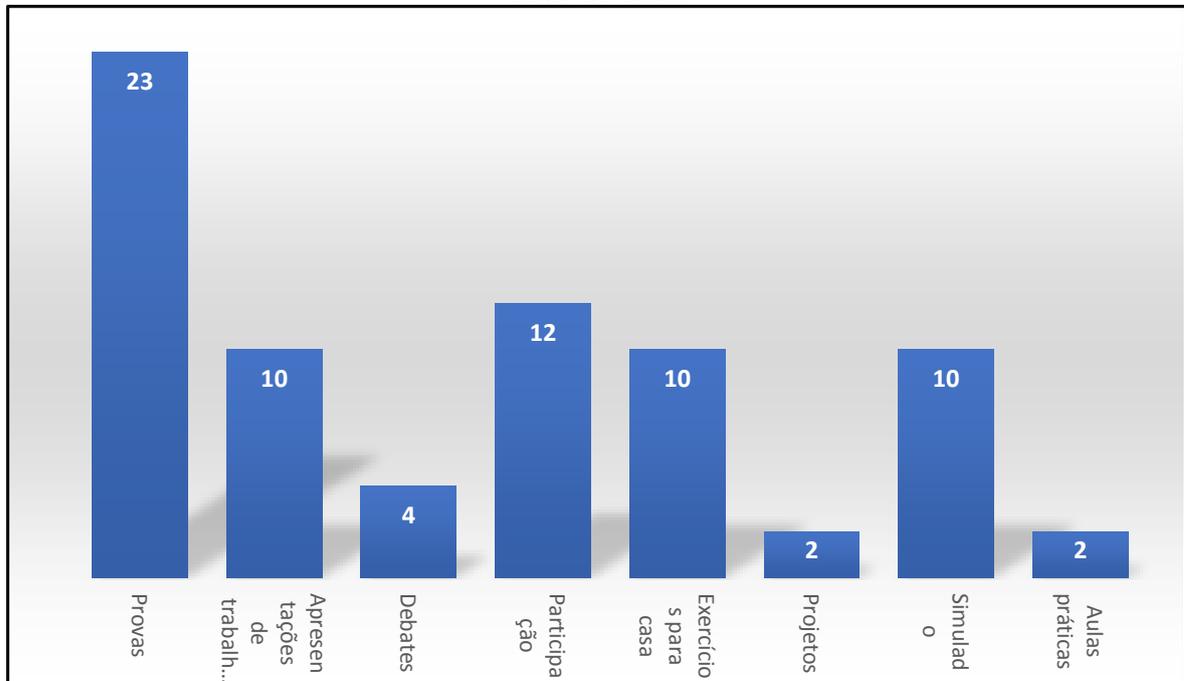
Sendo assim, percebeu-se que os professores utilizam a avaliação em sala de aula, sem se preocupar se é a melhor forma e se estão assumindo uma função comprometida com a aprendizagem do aluno. Com isso, há de se pensar em novas perspectivas. Nessa perspectiva, Luckesi (2011, p. 155), considera que:

Em primeiro lugar, há que partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica. [...] é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno [...]. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que se encontra [...] e possa avançar em termos de conhecimentos necessários [...].

Nota-se a necessidade de mudanças de postura e práticas avaliativas que assumam o diagnóstico como começo, meio e fim no processo avaliativo utilizados. Percebeu-

se que muitos professores sabem conceituar com precisão os vários instrumentos avaliativos que utilizam em sala, conforme apresentado no gráfico 4, abaixo.

Gráfico 4 – Quais os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores em sala de aula



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2018).

Considerando as informações e os dados coletados na pesquisa, observou-se que os professores pontuaram com exatidão os instrumentos avaliativos que utilizam com seus alunos em sala de aula. Assim, foram 23 professores que disseram que utilizam a prova com os seus alunos (isso equivale a 95,83%).

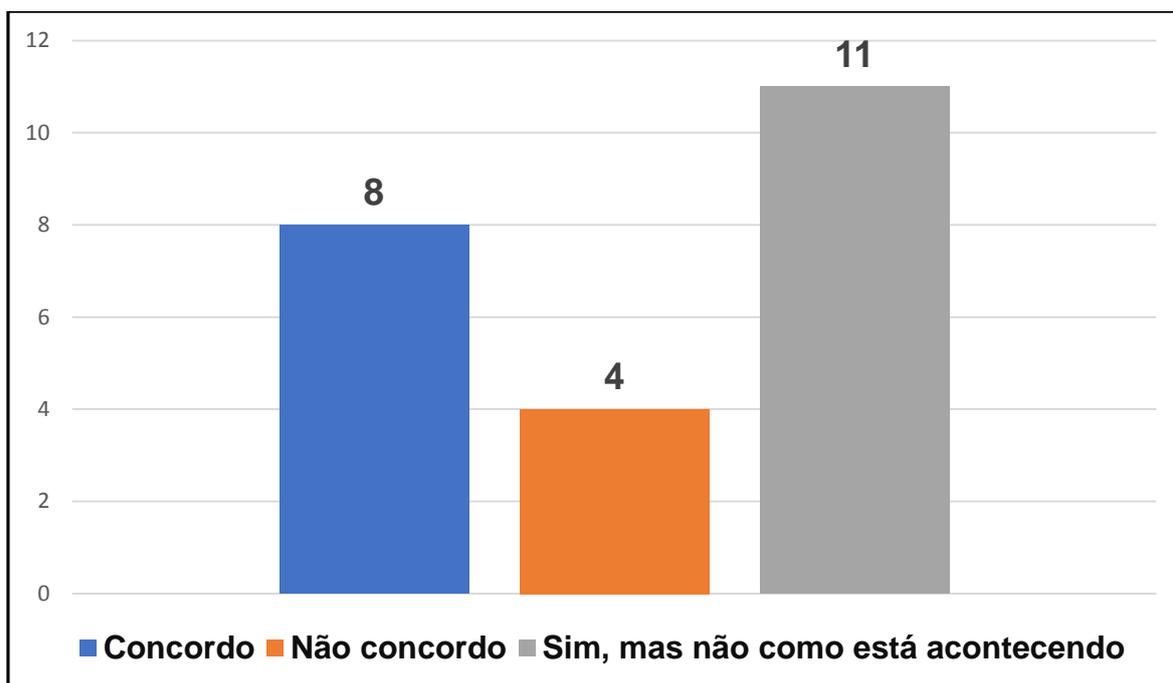
No entanto, um único professor que afirmou não utilizar a prova com sua turma, é um professor do 1º ano, isto porque nesta turma não é atribuída nota trimestral. Outros 10 respondentes indicaram que utilizam apresentações de trabalho em grupo ou individual (ou seja 41,66%), sendo que quatro (4) professores utilizam o debate como ferramenta (isso representa 16,66%). Já outros 12 educadores consideram a participação um instrumento importantíssimo na avaliação (50%), mais dez (10) professores responderam que utilizam os exercícios para casa (o que corresponde a 41,66%), mais dois (2) deles utilizam projetos (8,33%), outros dez (10) professores lembraram do simulado como instrumento avaliativo (41,66%), sobretudo, também se

trata de uma prova. E os dois (2) últimos professores optaram pela utilização de aulas práticas (isto é 8,33% dos respondentes), estes da disciplina de Educação Física.

Notou-se o uso de inúmeros instrumentos avaliativos, utilizados para verificação da aprendizagem dos alunos, entretanto, é preciso o professor ter cuidados com a elaboração das questões, do respeito a vivência do aluno. Contudo, é preciso produzir instrumentos eficientes e adequados a coletar dados para avaliação da aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2011).

Em relação a iniciativa própria implementada no município de Presidente Kennedy, foi perguntado aos professores, se concordam ou não com essa prática, como aparece demonstrado no gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Você concorda ou não com a iniciativa de avaliação própria aplicada pela rede municipal de educação



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2018).

Conforme os dados apresentados evidenciaram, dos 24 professores que responderam ao questionário em relação a iniciativa própria de avaliação do município de Presidente Kennedy, oito (8) deles responderam que concordam com o “simulado” (ou seja, 33,33%), outros quatro (4) professores disseram que não concordam com essa iniciativa de avaliação (isso é igual a 16,66% dos respondentes), já os outros 11

educadores (45,83%) responderam que concordam, mas não como estão sendo aplicadas as provas, e um (1) professor não quis manifestar sua opinião (representando 4,16% dos participantes).

Os 45,83% mencionados que representam os 11 professores que lecionam na escola pesquisada, disseram que, a ideia do “simulado” é muito válida para a educação do município. Todavia, ressaltaram que não concordam com a quantidade que estão aplicando, um a cada mês, tampouco que a nota atribuída a essas provas, seja uma porcentagem da nota do trimestre. Não concordam com os critérios que cada turma tem para o desempate dos alunos destaque e também com a seleção desses alunos como destaque. Segundo eles, esses alunos precisam ser 100% em bom desempenho, ainda assim, há casos que não são considerados destaque.

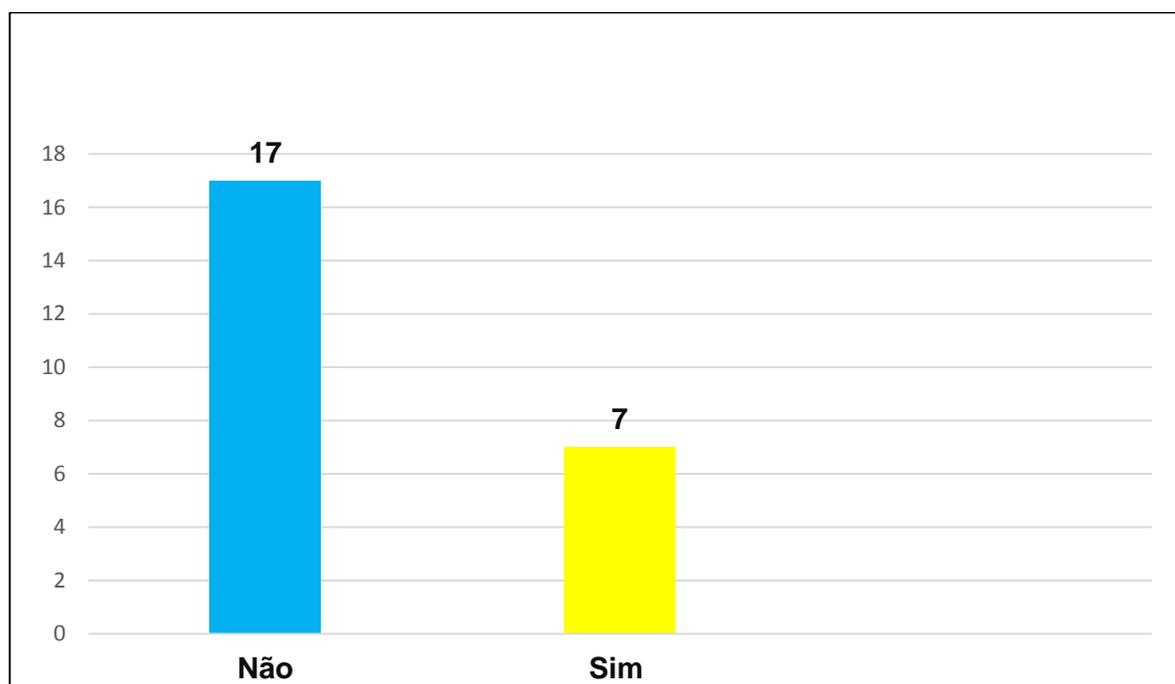
Percebe-se que a maioria dos professores que participaram da pesquisa, representando o corpo docente da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, concordam com a implementação da iniciativa própria de avaliação da rede municipal de educação, apesar de discordarem com o excesso de provas, e que essa avaliação fosse diagnóstica e não de verificação dos bons resultados, focando no controle do trabalho do professor e rendimento do aluno. Luckesi (2011, p. 263), destaca que:

Na prática da avaliação da aprendizagem, focar a atenção só no desempenho do educando pode trazer muitos enganos, desde que a fonte dos impasses pode estar assentada em outros componentes (variáveis) da ação que não só a responsabilidade de estudo e aprendizagem por parte do educando. Desse modo, importa focar tanto individual quanto o coletivo; tanto o estudante quanto a turma e o sistema.

Faz-se necessário, que a iniciativa de avaliação seja comprometida com uma avaliação diagnóstica, que foque no aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, fica exaustivo tanto para todos que, direta ou indiretamente, estejam inseridos na iniciativa de avaliação.

Foi perguntado aos professores se tinham autonomia para utilizar ou não a iniciativa própria de avaliação, caso a mesma não estivesse adequada à realidade do aluno, conforme foi apresentado nos dados no gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Há autonomia em utilizar ou não a iniciativa de avaliação caso não esteja adequado a realidade do aluno

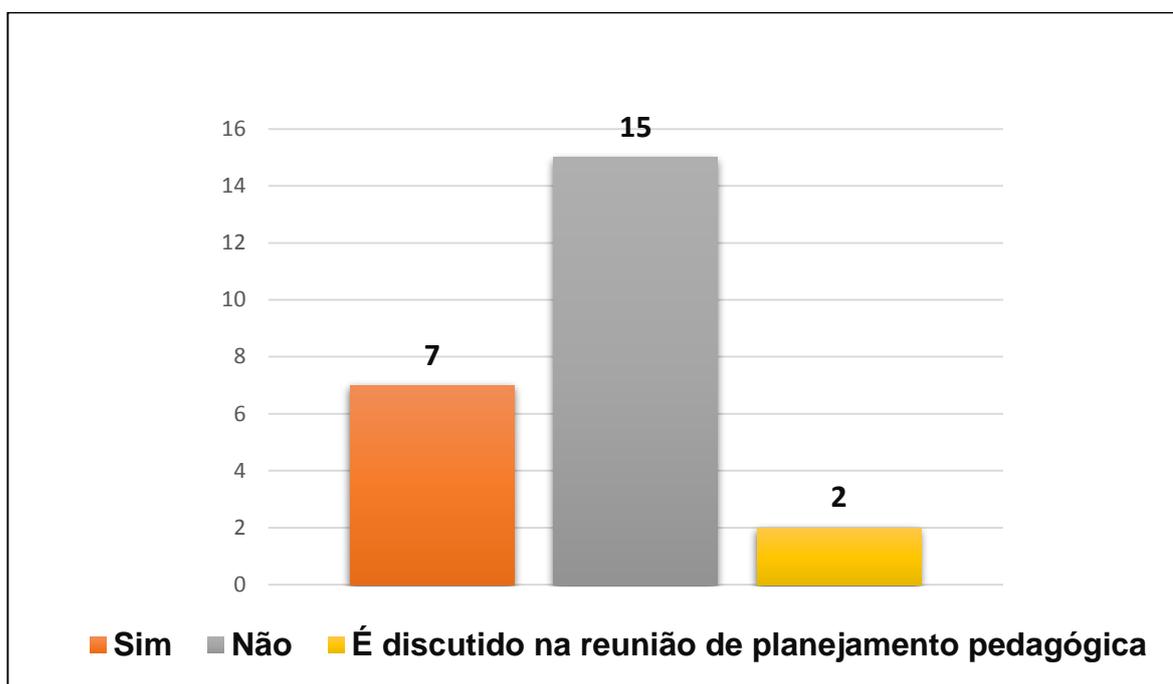


Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2018).

De acordo com a análise dos dados, percebe-se que 70,83% dos professores disseram que não tem autonomia nenhuma em relação ao “simulado”, isto é 17 deles afirmaram que não decidem se aplicam ou não, caso tenha condição de fazer a prova, os conteúdos também são escolhidos pela equipe do simulado. E 29,16% dos educadores afirmaram que sim, tem autonomia. Isso corresponde a sete (7) docentes participantes da pesquisa.

Diante do exposto, observou-se que há uma controvérsia nas opiniões, pois mesmo que 29,16% dos professores pesquisados tenham dito ter autonomia, essa informação não procede, haja visto que o simulado tem como referência as provas externas em que todos os alunos são obrigados a fazer, ainda mais pelo fato de que a iniciativa própria de avaliação tem um percentual na nota do aluno. Portanto, mesmo que o estudante ou a maioria da turma não tenha conseguido avançar na aprendizagem do conteúdo, o próximo precisará ser aplicado pelo professor igualmente. Sendo assim, os resultados da pesquisa identificaram que mesmo perante contestações, não existe flexibilidade no currículo.

Gráfico 7 – Quanto ao assessoramento pedagógico com o aluno que não obteve bom rendimento na iniciativa própria de avaliação municipal



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2018).

Foi questionado aos professores pesquisados se eles recebem algum tipo de assessoramento pedagógico com os alunos que não tiveram bom rendimento nas provas aplicadas pela a iniciativa própria de avaliação. Conforme os dados foram apresentados no gráfico 7, apresentado aqui.

Compreende-se que questionados quanto ao assessoramento pedagógico, 29,16% dos educadores disseram que sim, mas não pontuaram como acontece esse assessoramento, sendo que eles representam sete (7) professores entre os respondentes. Outros 8,33% dos participantes (o que é equivalente a 2 professores) expuseram que discutem esse assessoramento nas reuniões de área dos anos finais do Ensino Fundamental quinzenalmente, não obstante, para os anos iniciais não há essas reuniões pedagógicas, mas os participantes também não descreveram como acontece o assessoramento com esses alunos. E os outros 62,5% dos professores (15 deles) falaram que não há nenhum assessoramento pedagógico com os alunos que não obtém bons resultados. São eles mesmos que fazem uma revisão dos conteúdos e correções quando recebem a prova para devolverem aos alunos.

Perguntou-se também sobre a formação continuada dos professores, se estavam cursando algum tipo de curso ou especialização oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy. A resposta foi de que no ano de 2018 todos os 24 (100% dos participantes) ainda não haviam feito nenhuma formação continuada no município. Além disso, também houve questionamento sobre a formação continuada em avaliação da aprendizagem, se estavam ou já haviam feito formação continuada abordando esse tema. Dos 24 professores, apenas um (1) falou que já havia feito (4,16%), sendo que os outros 23 professores contaram nunca ter feito uma formação continuada abordando a temática avaliação (95,83% dos participantes).

Assim, percebeu-se que falta formação por parte dos professores e dos demais envolvidos sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos. E, conforme demonstrado nesta pesquisa, a avaliação da aprendizagem é a atividade mais cobrada no contexto escolar, embora seja uma das que menos se tem conhecimento a respeito, em especial, porque costumam executar a avaliação sem sequer compreender o conceito, as funções ou as modalidades dela.

Nesse sentido, Hoffmann (2012, p. 27), destaca a importância da formação continuada, pois trata-se da

[...] constante agregação de experiências e ressignificação de conceitos, num processo dialético entre as estruturas normativas legais, as práticas e as teorias, numa teia de relações com seus pares. E defende que essa formação continuada é fundamental que aconteça in *lócus* numa troca de conhecimento entre os profissionais iniciantes com os com mais experientes, havendo uma interlocução entre o mundo acadêmico e a prática escolar.

Desta forma, é possível afirmar que um sistema de educação precisa priorizar a formação continuada, já que os professores tendem a crescer em conhecimento e experiências que contribuíram com a prática docente, e, conseqüentemente, o aluno é quem mais sai ganhando ao longo desse processo. A fundamentação teórica baseia a prática escolar, num processo de interação e troca de conhecimentos entre os envolvidos, o sistema, as escolas, os professores e os alunos.

- Alunos

A pesquisa foi realizada com os alunos das turmas do 5º e do 9º ano, escolhidos com o critério de serem as classes finais dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Foram distribuídas as vias de um questionário com oito (8) questões abertas em três (3) turmas do 5º ano, com um total de 66 alunos matriculados, no turno vespertino e duas (2) turmas do 9º ano, com um total de 63 alunos matriculados no turno matutino da escola pesquisada.

Explicou-se em cada turma que se tratava de uma coleta de dados sobre a avaliação da aprendizagem e a iniciativa própria do município, titulado por “simulado”, para uma pesquisa de mestrado. Vale ressaltar que todos os alunos puderam levar os questionários para casa com o intuito de responderem com calma e sem atrapalhar o período de aulas, para serem recolhidos em outro dia. No total, responderam ao questionário 30 alunos do 5º ano e 21 alunos do 9º ano da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”.

Para melhor identificar o público-alvo da pesquisa, foi feito um levantamento sobre a faixa etária e o sexo de cada aluno, conforme demonstram as informações relacionadas no quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Identificação de público-alvo por idade e sexo dos alunos pesquisados

TURMAS	IDADE			SEXO	
	Até 11 anos	Entre 12 e 14 anos	Entre 15 e 17 anos	Masculino	Feminino
Do 5º ano	24 alunos	5 alunos	1 aluno	14 alunos	16 alunos
Do 9º ano	_____	7 alunos	14 alunos	7 alunos	14 alunos

Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2018).

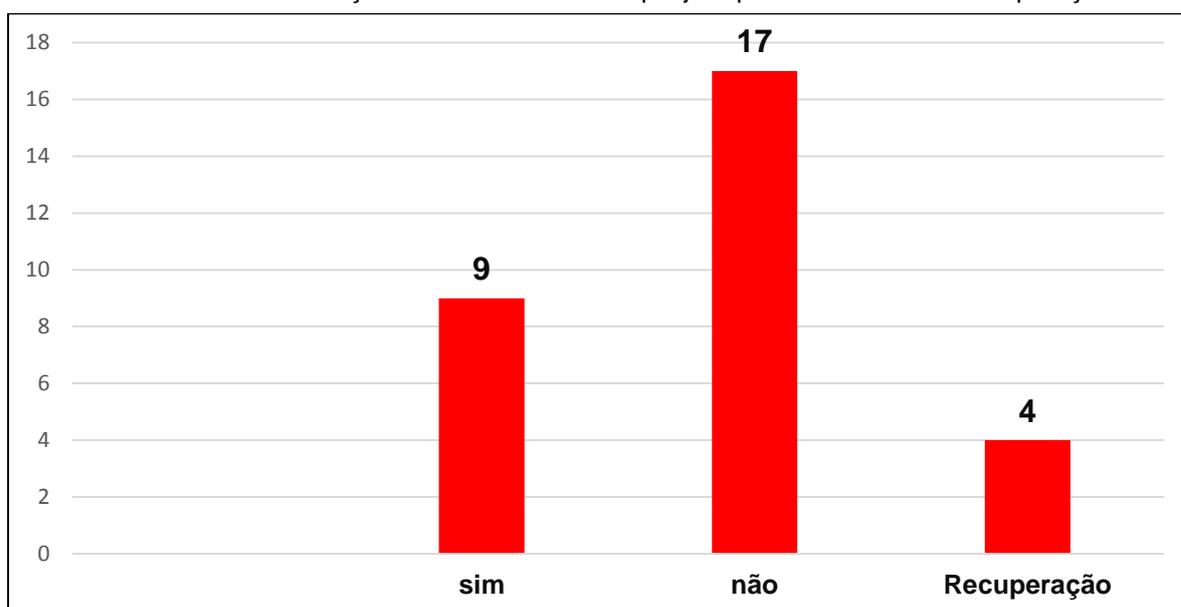
Com a análise dos dados, foi possível observar que os alunos pesquisados estão aproximadamente na idade correta de acordo com a indicação de cada turma. Em relação aos alunos das turmas do 5º ano, com exceção de cinco (5) alunos com 12 anos que já reprovaram uma vez, e um (1) aluno com 16 anos, também repetente,

que está com a idade defasada para a turma. Ainda se ressalta o fato de que tanto nas turmas do 5º ano, quanto nas do 9º ano, a maioria dos alunos é do sexo masculino.

Os alunos das turmas do 5º e do 9º ano foram questionados se já haviam ficado reprovado ou de recuperação alguma vez. Conforme apresentados os dados nos gráficos 8 e 9, a seguir.

De acordo com a análise dos dados, foi possível identificar que entre os alunos do 5º ano (gráfico 8), 56,66% desses estudantes responderam que nunca ficaram reprovados (17 educandos), 30% disseram que já ficaram reprovados uma vez (9 alunos), já quatro (4) desses alunos disseram que já ficaram de recuperação (o que significa dizer que são 13,33%).

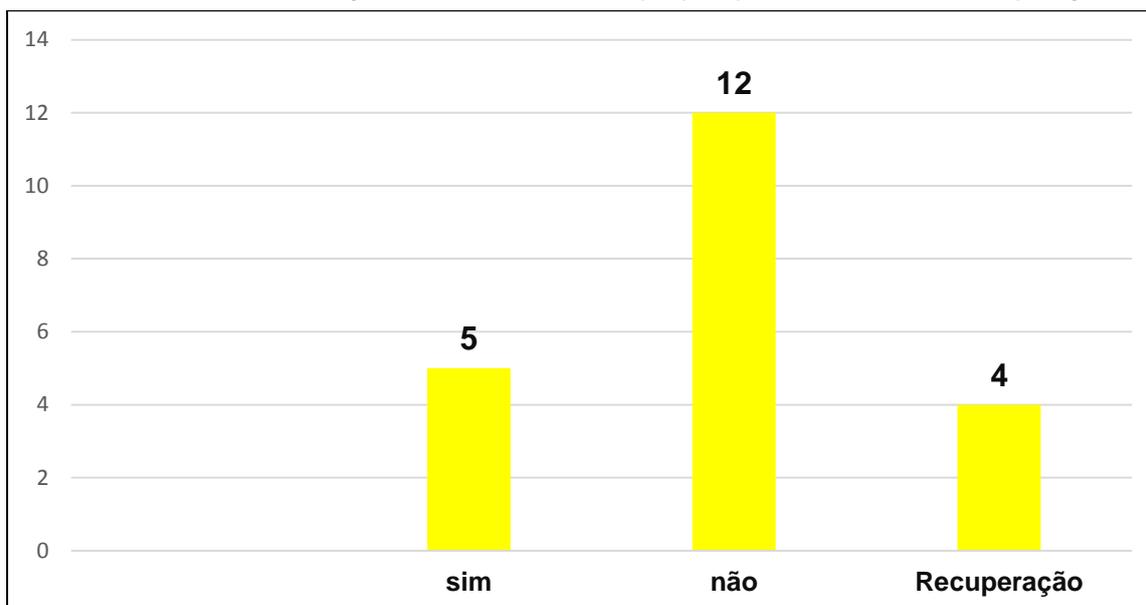
Gráfico 8 – Em relação ao aluno do 5º ano que já reprovou ou ficou de recuperação



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2018).

Já sobre os alunos das turmas do 9º ano (gráfico 9), a pesquisa permitiu perceber que cinco (5) desses educandos responderam que sim, já ficaram reprovados (23,80% deles), sendo que um deles disse que ficou mais de uma vez. Ainda 12 estudantes disseram que nunca ficaram reprovados (o que equivale a 57,14% dos respondentes) e os últimos quatro (4) deles responderam que já ficaram de recuperação (um total de 19,04% dos participantes).

Gráfico 9 – Em relação ao aluno do 9º ano que já reprovou ou ficou de recuperação



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2018).

Nota-se que embora o percentual dos alunos que nunca reprovaram seja maior, ainda há um número expressivo de alunos que já reprovaram pelo menos uma vez. Assim sendo, compreendeu-se que a avaliação ainda está arraigada no conceito de aprovados ou não aprovados, o que demonstra uma avaliação classificatória dos alunos.

Perguntou-se aos alunos o que eles entendem por avaliação da aprendizagem. E com a análise dos dados coletados, constatou-se que os alunos das turmas do 5º ano, 26 deles não souberam responder sobre o que seria (86,66%). No entanto, quatro (4) alunos colocaram sua percepção sobre o que seria a avaliação da aprendizagem (são 13,33% deles), em que um deles informou que a *“avaliação da aprendizagem é analisar o desempenho do aluno”* (informação verbal).

Entre as respostas dos alunos das turmas do 9º ano foram identificados os seguintes índices: 76,19% deles não souberam responder (isso é igual a 16 adolescentes e jovens), sendo que, 23,80% dos alunos colocaram sua percepção sobre o que entendem por avaliação da aprendizagem, ou seja cinco (5) respondentes. Mas, o que chamou mais atenção foram as repostas dadas por três desses jovens e adolescentes: o aluno 1, disse o seguinte: *“avaliação da aprendizagem é uma prova em que se testa a aprendizagem do aluno”*. Já o aluno 2 disse que: *“penso que deve*

ser melhor, pois muitos professores só dão nota e não pensam na aprendizagem do aluno”. E o aluno 3 respondeu que é um recurso utilizado “para avaliar a aprendizagem do aluno” (informação verbal).

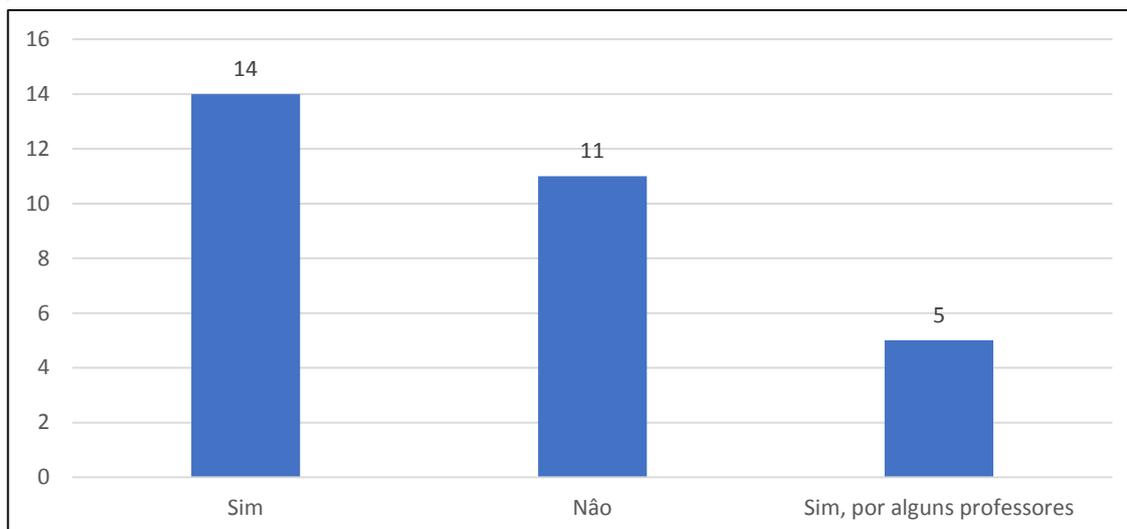
Diante da perspectiva desenhada pela pesquisa, percebeu-se de acordo com os dados coletados, que os alunos estão exaustos de provas e que quase todas as atividades realizadas no contexto escolar são atribuídas a notas. Observou-se, por conseguinte, que os alunos que fizeram as suas percepções, embora inusitadas, revelaram a realidade das salas de aulas. Deste modo, ficou claro que o processo como se tem realizado atualmente, facilmente permite identificar que tanto os alunos quanto os professores acabam realizando o processo avaliativo de forma mecânica. Notou-se ainda que na maioria das vezes isso ocorre sem saberem ao certo como deveria ser e acontecer a avaliação da aprendizagem, e o que se vê são professores sendo cobrados e alunos pressionados por um sistema de avaliação classificatório e arbitrário.

Segundo Hoffman (2005, p. 20), tais posicionamentos, vem argumentar: “sobre a hipótese de que a avaliação, hoje, é um fenômeno indefinido, uma razão de controvérsias entre alunos e professores. Mas por que essa indefinição? Qual a razão das angústias e das imagens pejorativas? ”.

Com isso, acredita-se que daí surge o entendimento distorcido de que a avaliação significa os instrumentos avaliativos e seus elementos, no caso das provas, testes, nota, reprovação e conceito. É preciso uma tomada de consciência, desvendando contradições e equívocos na prática, construindo novos conceitos e significados para a avaliação da aprendizagem (HOFFMANN, 2005). Faz-se necessário compreender, então, a avaliação como instrumento transformador, na busca de uma educação de qualidade (OVANDO, 2011).

Na sequência, fez-se a seguinte pergunta aos alunos: o (a) professor (a) refaz as questões que você não acertou na prova? As respostas variaram, conforme aparece representado nos dados descritos pelos gráficos a seguir.

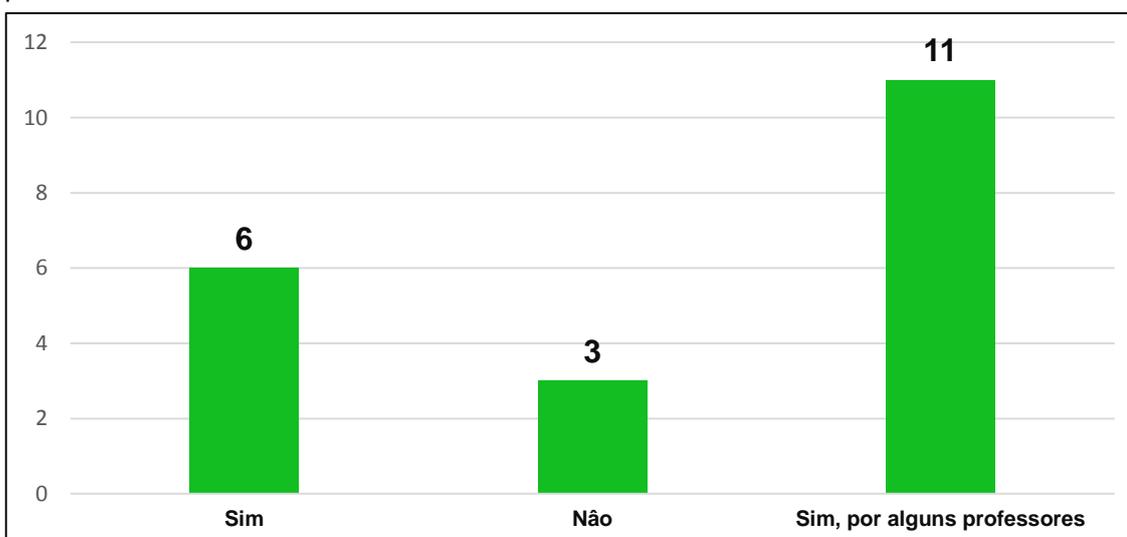
Gráfico 10 – Em relação ao professor refazer as questões que o aluno do 5º ano não acertou na prova



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2018).

Diante dos resultados encontrados, percebeu-se que dos alunos das turmas do 5º ano (gráfico 10), 14 alunos disseram que os professores refazem as questões que não acertaram na prova (isso corresponde a 46,66% dos respondentes), enquanto 11 deles falaram que não (o que é o mesmo que afirmar que 36,66% escolheram a opção negativa) e já os últimos cinco (5) estudantes responderam que sim (16,66% dos participantes), mas apenas por alguns professores, não são todos.

Gráfico 11 – Em relação ao professor refazer as questões que o aluno do 9º não acertou na prova



Fonte: Material produzido pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa (2018).

Sobre esse aspecto, entre os alunos das turmas do 9º ano (gráfico 11), seis (6) desses alunos disseram que sim, os professores refazem as questões que não acertaram na prova (isso é igual a 28,57% dos participantes), enquanto outros três (3) desses educandos responderam que não (14,28% dos respondentes), e os últimos 11 estudantes disseram que sim (ou seja, 52,38% deles), mas somente por alguns professores. Em um questionário, um aluno fez a seguinte afirmativa: *“corrigia sim, mas agora não está dando tempo, está muito embolado com o simulado”* (informação verbal).

Em concordância com os fatos expostos, entendeu-se que no processo de ensino-aprendizagem precisa haver um *feedback*, entre o ensinar e o aprender, de forma sistemática, com trocas de saberes e conhecimentos, para que os alunos possam entender o porquê da necessidade de estudar, sem que seja por ser atribuído um valor, para aprender, e que perca o medo de serem avaliados (MELCHIOR, 2013). Por fim, para finalizar o ciclo de perguntas do questionário foi levantado com os alunos sobre o que achavam sobre a iniciativa própria de avaliação aplicada pela rede municipal de educação, o “simulado” e solicitado que justificassem as respostas.

Analisou-se os dados coletados, e dos 30 alunos das turmas do 5º ano, 10% desses alunos não quiseram responder (isto é, 3 participantes), enquanto outros 20% dos estudantes disseram que não concordam com o simulado (6 deles), inclusive, um disse que *“deveria ter analisado antes essa iniciativa, pois o simulado vale mais ponto que a prova, prejudicando o aluno que não alcançar a média do simulado, mesmo que ele tenha tirado a nota máxima na prova”* (informação verbal). Já outros 70%, maioria dos questionados concordaram com o simulado (21 educandos). Um até ressaltou: *“Eu gosto do simulado, inclusive já fiquei em destaque várias vezes. E eu gosto não só porque fiquei em destaque, mas sim porque eu posso ver que é uma coisa que vai me ajudar lá na frente”* (informação verbal). No entanto, todos demonstraram que não concordam com a quantidade excessiva de provas aplicadas pelo simulado.

É válido ressaltar aqui a percepção de que de todos os 21 alunos das turmas do 9º ano que aceitaram participar espontaneamente da pesquisa, somente três (3) alunos concordam com o simulado (14,28%), sobretudo, disseram que deveria ser realizada uma quantidade menor de provas, enquanto outros dois (2) alunos não quiseram

responder (o que significa dizer 2% deles). Todavia, foram 16 alunos afirmando que não concordam com a aplicação do simulado (76,19% dos participantes). A maior parte desses alunos narrou que atrapalham o aluno e os professores em sala de aula, pois são muitos conteúdos cobrados e o professor precisa correr para poder aplicar.

E, sendo assim, há casos em que o aluno nitidamente demonstra que ainda não o aprendeu. Alguns alegaram que não concordam com o valor que o simulado tem atribuído à somatória da nota do trimestre, pois acham injusto. Outros, por sua vez, discordam também, da forma como são selecionados os alunos destaque e tipo de incentivo. Mas, entre os 16 que não concordaram, a comparação feita por 1 aluna chamou a atenção:

Sinceramente, como aluna, vejo um desfavorecimento para os alunos, pois os professores, mau encerram um conteúdo, já passam outro que não dá para ser bem explicado, pois é seguido pelo simulado; onde nos confunde em relação aos conteúdos para as provas (por que são diferentes), sem contar das oito matérias que devem ser estudadas. O penúltimo simulado que mais prejudicou, pois não tínhamos aulas de Inglês até então, onde caiu "*Modal Verbs*", nós alunos não estávamos por dentro do assunto, relacionado a estarmos sem as aulas de Inglês (informação verbal).

Compreendeu-se, desta maneira, que foram 21 alunos das turmas do 5º ano e 3 alunos das turmas do 9º ano, totalizando 24 alunos que disseram concordar com o simulado. No entanto, houve uma controvérsia de opiniões entre as turmas, em que foi percebido que isso se deu por que as turmas do 5º ano realizam as provas abordando os conteúdos das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, já dos estudantes das turmas do 9º ano são cobradas todas as disciplinas, o que apresenta um quantitativo de professores e conteúdos muito expressivo. Já os alunos que não concordaram com o simulado foram seis (6) das turmas do 5º ano e 16 alunos das turmas do 9º ano, totalizando 22 alunos.

Esta etapa da análise dos resultados demonstrou que do total de alunos que participou do levantamento feito com base no questionário sobre a escola pesquisada, a maioria desses estudantes é a favor do simulado, embora tenham debatido e questionado sobre o excesso de provas e o valor do simulado ser maior do que o daquelas que são aplicadas em sala de aula. Tudo isso torna evidente, o cuidado com os critérios que são utilizados na implementação dessa iniciativa própria de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se com a pesquisa desta dissertação que, o ato de avaliar é algo indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente, considerando que a avaliação assume a característica de subsidiar a construção desse processo. Ainda, a avaliação da aprendizagem precisa ser de três tipos: diagnóstica, processual e contínua.

Uma prática avaliativa diagnóstica se dá quando o professor investiga a construção e os desafios da aprendizagem, redimensionando novas práticas e caminhos que possam fazer com que o aluno avance com as próprias defasagens. É processual, pois traça-se uma ação a partir do diagnóstico numa busca constante de instrumentos que possam fazer com que o aluno dê continuidade na aprendizagem e o professor também possa reestruturar novas práticas, num processo sistemático de ensinar e aprender. E a contínua, tendo em vista que a avaliação da aprendizagem não é estática e acabada, uma vez que esse processo se perpetua à medida em que a aprendizagem avança e os graus de dificuldades na busca do conhecimento fica mais elevado.

Neste sentido, o objetivo principal da pesquisa, foi o de compreender como a iniciativa própria desenvolvida pela rede municipal de Presidente Kennedy está sendo utilizada pelos professores em sala de aula. Com a análise e interpretação dos dados coletados, tornou-se possível compreender que a iniciativa própria de avaliação, implementada pela a Secretaria Municipal de Educação do município, tem sido motivo de controvérsias entre os professores da escola pesquisada. Observou-se que a atuação em sala de aula, não teve muita aceitação por parte dos professores e dos alunos. Embora a maioria dos participantes da pesquisa concorde com a iniciativa própria de avaliação, ficou notório que discordam quanto à forma como está sendo aplicada e utilizada pela Secretaria.

Em resposta ao primeiro objetivo específico da pesquisa, o de identificar o que os professores, os alunos, os coordenadores pedagógicos, o diretor e a secretária de educação da cidade compreendem a respeito da avaliação da aprendizagem e a iniciativa própria da rede municipal de educação.

Percebeu-se que o conceito em relação a avaliação da aprendizagem, é algo indefinido, já que os sujeitos apresentaram interpretações que divergem em sua maioria da real função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. E, quanto a iniciativa própria de avaliação, é um instrumento de avaliativo, com quase nenhuma compreensão e definição dos seus objetivos. Surgindo, portanto, a necessidade de que a avaliação da aprendizagem e a iniciativa própria de avaliação municipal sejam mais discutidas no que se refere à definição de conceitos teoricamente fundamentados.

Explicitando a respeito da iniciativa própria de avaliação desenvolvida pela secretária municipal de educação e sua atuação no cotidiano da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”. Compreende-se que a implementação da iniciativa própria de avaliação da Secretaria Municipal de Educação no município de Presidente Kennedy, Espírito Santo, intitulado por “simulado”, é algo recente e novo. Trata-se de uma ferramenta pedagógica que ainda está em fase de reestruturação e definição de estratégias, para que se fundamentem como instrumento de subsídio para avaliação da qualidade da educação do município. Portanto, precisa passar por ajustes e ter repensados os critérios de avaliação.

Quanto à sua atuação na escola, o “simulado”, objeto do estudo de caso desta pesquisa, tem fomentado uma sobrecarga tanto para os alunos, com excessos de provas, quanto para os professores, com um amontoado de conteúdo a ser aplicado aos alunos, o que pressupõe quantidade, mas, não necessariamente, a qualidade no avanço da aprendizagem.

Embora professores e alunos concordem com essa iniciativa de avaliação, a maneira como ela tem sido realizada, perde o sentido de diagnóstico, pois como tem nota atribuída, assume a forma de verificação da aprendizagem dos alunos e controle do trabalho do professor.

A partir desse estudo, percebeu-se que muitos professores, alunos, coordenadores pedagógicos e outros profissionais de educação, ainda não compreendem o real significado da avaliação, atribuindo a ela o valor de um instrumento punitivo, de ameaça, voltado exclusivamente para uma classificação, sendo que a real

necessidade é a de debater, conversar mais sobre o conceito de avaliação, pesquisar e aprender mais, e, assim, contribuir de fato para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nota-se que é necessária uma avaliação de qualidade, pautada nos verdadeiros e significativos objetivos, caso contrário, como saber o quanto o aluno avançou na aprendizagem ou está em defasagem em determinados conteúdos. Portanto, tal constatação vem justificar o terceiro objetivo da pesquisa, o da proposta de uma formação continuada sobre a avaliação da aprendizagem e o processo de iniciativa própria de avaliação, para que possam contribuir para a compreensão dos mesmos, de forma significativa para os professores da rede municipal de educação do município de Presidente Kennedy.

Respondendo ao questionamento levantado pela problemática da pesquisa – De que forma a iniciativa própria de avaliação utilizada pela rede municipal de educação, tem contribuído com o processo de ensino-aprendizagem? –, constatou-se que assim como as avaliações externas, há muitos pontos positivos que a iniciativa própria municipal também poderá oferecer ao processo de ensino-aprendizagem.

A iniciativa de avaliação municipal abrange e compreende a realidade local mais significativamente, do que as externas. Seu diagnóstico poderá identificar defasagens no processo de ensino-aprendizagem numa visão individual e coletiva do aluno e do professor, traçando intervenções exequíveis para que a aprendizagem avance com qualidade. Para isso, ela precisa ser pensada com cuidado, para que não venha a ser apenas uma ferramenta de centralização e controle de gestão educacional, implementada com critérios de aprovação democráticos e que não sejam discriminatórios e classificatórios.

Portanto, os resultados desta pesquisa permitem afirmar que da forma como vem sendo implementada, a iniciativa própria de avaliação na rede municipal de educação no município de Presidente Kennedy (ES), ela tem sido utilizada muito mais como uma ferramenta de controle de gestão educacional, do que como instrumento subsidiário do processo de ensino-aprendizagem, assim, faz-se necessária a reestruturação e o replanejamento dos seus reais objetivos.

Por fim, compreendeu-se aqui que o professor é o protagonista principal desse processo, independente da imposição do sistema escolar, das diversas formas de avaliar e dos inúmeros instrumentos avaliativos escolhidos. A concepção, o planejamento, a prática e as escolhas desse profissional é que tornarão a avaliação significativa para o processo de ensino-aprendizagem na construção do conhecimento do aluno.

Considera-se que, nesta perspectiva, a pesquisa não é acabada, pois o tema avaliação da aprendizagem não é estanque. É um processo sistemático e contínuo, o que leva à uma reflexão a respeito da necessidade de continuidade na pesquisa, pois o que fora apresentado só remete a um pequeno objeto investigado, de um universo de possibilidades e questionamentos em que o ato de avaliar se insere.

Dessa forma, acredita-se que a ideia principal é que tudo o que foi apurado e apresentado nesta pesquisa possa servir como subsídio para auxiliar gestores educacionais, professores, alunos, bem como a outros pesquisadores que sejam e/ou estejam comprometidos com a educação, propiciando uma reflexão e contribuindo para investigações futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J.; FRANCO, M. G. **Avaliação para a aprendizagem: O processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos**. São Paulo: Ática Educadores, 2011, p. 96.

BAUER, A, SOUSA, S.Z; NETO, J. L. H; VALE, R. C e PIMENTA, C. O. **Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227153.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Pioneira Editora, 1983

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Parecer do CFE nº 102. 09 de jun. 1962. <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/apuracao.html>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução CNE/CEB nº 07/2010. Fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, 2010. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. Decreto nº. 19.890/31. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. D.O.U., 04 maio 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. Decreto nº 21.241. **Consolida as disposições sobre organização do ensino secundário e dá outras providências**. DOU, 04 abr. 1932. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 03 set. 2018.

_____. Decreto-Lei nº 4.244. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. D.O.U., 09 abr. de 1942. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2005. 121 p.: il. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM++Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. Lei nº 1.920/53. **Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Lei1920.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Lei nº 4.024. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação.** D.O.U., 20 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. Lei nº 5.692. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.** D.O.U., 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** D.O.U., 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. **Ministério da Educação (MEC).** Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PDE5: Plano de Desenvolvimento da Educação:** SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação e do Deporto: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

_____. Parecer CNE/CEB nº 12/97. **Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96,** em complemento ao Parecer CEB nº 05/97. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. Portaria MEC nº 438 de 28/05/1998. **Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.** Disponível em: <http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-438-1998_181137.html> Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Portaria Nº-931, de 21 de março de 2005. **Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria_931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. Portaria Normativa Nº- 10, de 24 de abril de 2007 provinha brasil, FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** _____. (IDEB). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Portaria nº 482/2013. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.** Disponível em: <http://okeducar.blogspot.com/2013/06/mec-portaria-n-482-de-07062013-sistema.html>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Portaria nº - 468, de 3 de abril de 2017. **Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, e dá outras providências.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n468_de_03042017_dispoe_sobre_a_realizacao_do_enem.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CASTANHO, M. E. L. M. **Da discussão e do debate nasce a rebeldia.** In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Técnicas de Ensino: Por que não? Campinas Editora Papirus, 1991.

CASTRO, M.H.G. **O desafio da qualidade.** In: **O Brasil tem Jeito?** II volume. Jorge Zahar Editor, 2007

CHIRINÉA. A. M, BRANDÃO. C. D. F. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados.** 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

COSTA, O. M. **Avaliação Escolar e Sua Significação no Processo Educativo na Primeira Fase do Ensino Fundamental,** 2014. 133 f. Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/OtiliaMariasantosCosta_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

DEPRESBITERES, Lea; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

DESLANDES, S. F; NETO, O. C; GOMES, R; MINAYO, M.C.D.S (Organizadora). **Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade.** Petrópolis, RJ; Vozes. 1994. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. **PAEBES – 2017 /** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan. /dez. 2017), Juiz de Fora, 2017 – Anual. Conteúdo: Revista do Sistema - Rede estadual. Disponível em: <<http://www.paebes.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/04/ES-PAEBES-2017-RS-RE-WEB.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

_____. Portaria nº 064-r, de 24 de maio de 2017. **Institui o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo – SICAEB.** Diário Oficial dos poderes do Estado. Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/08/portaria-n-064-r-dio-25-05-2017.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GREGO, Sonia Maria Duarte. **A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos.** Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988

_____. Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. **A função pedagógica da avaliação.** In: BALLESTER, M. *et al.* Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KLEIN, R; FONTAVINE N.S. **Avaliação em Larga escala: uma proposta inovadora.** Brasília: Aberto, ano 15, nº66, abr/jun.1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**/José Carlos Libaneo. 5. ed. revista ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

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

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n. 12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **A Avaliação em uma prática crítica.** Revista Pátio nº.27, agosto/outubro,2003.

OLIVEIRA, Vera Barros; Bossa Nádia A. (Org.). **Avaliação Psicopedagógica da criança de 0 a 6 anos.** 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OVANDO, Nataly, G. **iniciativas de avaliação nas redes escolares municipais.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0417.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. SANT'ANA, Ilza Martins. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos,** 9ª edição. Petrópolis. Editora Vozes: 1999.

PINTO, J. M. R. **O custo de uma educação de qualidade.** In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Política educacionais e organização do trabalho na escola.** São Paulo: Xamã, 2008.

QUINTANA, H. E. **O portfólio como estratégia para a avaliação.** In: BALLESTER, M. *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos e novas práticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RICHARDSON, R. J. (*et al.*) **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, C. M. dos. **A avaliação e a cola na perspectiva do aluno.** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 62-65, fev/mar. 2000.

SILVA, Expedito Pereira da. **Avaliação da Aprendizagem por meio de instrumentos com foco na atividade da sala de aula.** 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18798/2/Expedito%20Pereira%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SOUSA, S.Z; PIMENTA. O. C e MACHADO, C. **Avaliação e Gestão Municipal da Educação.** Disponível em <<https://docplayer.com.br/5877840-Avaliacao-e-gestao-municipal-da-educacao.html>>. Acesso em: 11 out. 2018.

SOUSA, S.Z. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.** Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.

SOUZA, de Fernanda. **Mapa Conceitual.** Disponível em: <<http://avaliacaonoensinosuperioruel.blogspot.com/2017/02/mapaconceitual.html>>. Acesso em: 08 out. 2018.

TOM, M. A. C. **Avaliação Educacional Ética – uma nova postura no ato de avaliar,** Pinheiros-ES: Produção independente, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 1998.

WERNECK, H. **Prova, provão, camisa de força da educação: uma crítica aos sistemas de avaliação crivada de humor e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



FACULDADE VALE DO CRICARÉ
 MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E
 DESENVOLVIMENTO REGIONAL.
 LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

concordo em participar da pesquisa Intitulada: “ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES” objeto de estudo da mestranda Leydiane da conceição Gomes Ferreira Martins, da Faculdade Vale do Cricaré, sob orientação da prof^a doutoranda Luana Frigulha Guisso, do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, para compreender como a iniciativa própria desenvolvida pela rede municipal está sendo utilizada pelos professores em sala de aula.

Assim, tenho conhecimento que:

1. A participação na pesquisa será respondendo entrevistas e questionários com questões semiestruturas;
2. As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome em qualquer fase do estudo;
3. O benefício relacionado à sua participação será de contribuir com a pesquisa na compreensão a respeito do conceito da avaliação da aprendizagem e a iniciativa própria da rede municipal de educação.
4. Os resultados da pesquisa serão destinados exclusivamente à elaboração do trabalho de pesquisa e publicações acadêmicas;

5. As respostas dadas por você, ao instrumento de coleta de dados, neste caso a entrevista e o questionário – ficará em arquivo pessoal da pesquisadora por 5 anos e após este período inutilizado;
6. Fica assegurada a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo se recusar a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;
7. Fica assegurado uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa;
8. Será assegurado esclarecimento de dúvidas quando necessário;
9. Fica esclarecido que não receberá atribuída nenhuma remuneração por participar da pesquisa;
10. Caso haja dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos é possível entrar em contato pelo telefone: (28) 99901-7479 ou por e- mail: leydianecgfm@hotmail.com.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

A assinatura a seguir representa o meu aceite em participar do estudo, bem como fica assegurado minha privacidade.

São Mateus/ES, _____ de _____ de 2018.

Leydiane da C. Gomes Ferreira Martins
Pesquisadora

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A ADMINISTRAÇÃO (DIREÇÃO) E/OU COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA: LEYDIANE DA CONCEIÇÃO G. F. MARTINS

1. Formação/Titulação: _____

2. Tempo de profissão: _____

3. Período em que está frente à direção da escola ou coordenação pedagógica:

4. Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem nesta escola? E quais são os instrumentos utilizados?

5. Em relação a iniciativa própria de avaliação do sistema municipal de ensino, “Simulado”, quais os procedimentos adotados pela escola?

6. Quanto ao “Simulado”, a escola, os professores têm autonomia para utilizar ou não esse instrumento de avaliação, caso ele não esteja adequado ao aluno?

7. Quais os procedimentos adotados pela escola, quando se percebe que a turma teve um bom desempenho? É oferecido pela Secretaria de Educação alguma oportunidade de recuperação para o aluno que teve um bom desempenho?

8. Como a iniciativa própria de avaliação “simulado”, é utilizada no o processo de aprendizagem dos alunos?

9. A escola, o aluno ou os profissionais de ensino tem recebido algum incentivo para o bom desempenho no simulado?

APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA: LEYDIANE DA CONCEIÇÃO G. F. MARTINS

1. Formação: () Graduação () Pós Graduação () Mestrado

2. Quantos anos de profissão? _____ Em que área / modalidade atua: _____

3. O que é avaliação da aprendizagem? Qual modalidade de avaliação da aprendizagem você utiliza?

4. Quais instrumentos de avaliação você utiliza em sala de aula?

5. Concorda com iniciativa própria de avaliação aplicada pela rede Municipal de Educação “Simulado”? Por que?

6. Quanto aos conteúdos curriculares, cobrados na avaliação do simulado, como é aplicado em sala de aula? Tem autonomia de avançar ou não para outro conteúdo conforme a aprendizagem do aluno?

7. Em relação ao “Simulado”, têm autonomia para utilizar ou não esse instrumento de avaliação, caso ele não esteja adequado a realidade do aluno?

8. Você ou seu aluno recebe algum incentivo de bom desempenho no simulado?

9. Recebe assessoramento pedagógico com os alunos que não tiveram bom desempenho na avaliação do simulado?

10. Fez ou está fazendo alguma formação continuada no ano de 2018 oferecida pela rede municipal de ensino? Alguma sobre avaliação da aprendizagem?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E/OU COORDENAÇÃO RESPONSÁVEL PELA INICIATIVA PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO “SIMULADO”

PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA: LEYDIANE DA CONCEIÇÃO G. F. MARTINS

1. O que é o “Simulado”? Quais os motivos que levaram a rede municipal de ensino a implantar uma iniciativa própria de avaliação para os alunos?
2. Quais os principais objetivos da avaliação dos alunos promovida pela rede municipal de ensino? Existe algum documento que regulamenta essa criação com base nesses motivos e objetivos?
3. Em quais anos do Ensino Fundamental a avaliação da iniciativa própria é aplicada?
4. Em quais disciplinas/áreas do Ensino Fundamental é avaliada pela iniciativa própria municipal?
5. Quais as referências são utilizadas na avaliação ofertada pela rede municipal de ensino?
6. Quem formula as questões do Simulado? Como elas são?
7. Ele é elaborado de acordo com a realidade da comunidade escolar, respeitando uma avaliação significativa?
8. Qual o procedimento adotado pela equipe pedagógica do Simulado, quando o desempenho do aluno ou a turma não foi bom?
9. O professor tem autonomia, de aplicar ou não o Simulado a seus alunos em sala de aula.
10. Em relação aos resultados da avaliação implantada pela iniciativa própria municipal, visam o currículo e as práticas pedagógicas de que forma?
11. É possível o monitoramento da rede de ensino, por meio dos resultados da avaliação aplicada pela iniciativa própria municipal, o que a secretaria de educação tem monitorado?
12. Os resultados são tabulados e divulgados como?
13. Mediante os resultados da avaliação da iniciativa própria municipal, é oferecido algum incentivo a escola, os profissionais de ensino e aos alunos com bom desempenho.
14. Há quanto tempo o Simulado é aplicado na rede municipal de ensino? O que melhorou no ensino desde então?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DAS TURMAS DO 5º E DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA: LEYDIANE DA CONCEIÇÃO G. F. MARTINS

1. Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

2. Em que ano está matriculado (a): () 5º ano () 9º ano

3. Já ficou reprovado ou de recuperação alguma vez?

4. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

5. Dos instrumentos avaliativos que o professor utiliza para avaliar, qual ou quais você gosta mais?

6. O que você acha das provas? São fáceis, difíceis? Você estuda para as provas?

7. O professor (a) pede para refazer as questões que você não acertou nas provas?

8. O que acha sobre iniciativa própria de avaliação aplicada pela rede Municipal de Educação “Simulado”? Por que?

APÊNDICE F – PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Esse projeto foi construído com a finalidade de subsidiar uma proposta de formação continuada em Avaliação da aprendizagem e a compreensão do processo da iniciativa própria de avaliação a ser desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy para que possa desfazer indefinição, percebida nessa pesquisa, em que 75% dos professores entrevistados não souberam definir o conceito da avaliação da aprendizagem, e ainda desses 16, 66% não conseguiram diferenciar os instrumentos avaliativos que utilizam em sala de aula com seus alunos, entre o que de fato significa a avaliação da aprendizagem, isto incluindo a iniciativa própria de avaliação enquanto instrumento avaliativo, ora utilizados na rede municipal de educação sem que os professores soubesse de fato seus objetivos. Portanto é preciso aceitar as mudanças, mais também é preciso reconhecer a importância de se mudar, de aprender, de pesquisar e de ensinar.

Contribuindo para uma compreensão neste sentido Luckesi (2005, p. 1), afirma:

Certamente que não temos, de imediato, nenhuma possibilidade de mudar as políticas públicas para a educação, assim como as condições materiais de ensino, tais como baixos salários, espaços físicos inadequados, entre outros. Essas são reivindicações que exigem ações nossas no âmbito da sociedade civil organizada, como sindicatos, partidos políticos, comunidades de base. Todavia, na nossa sala de aula, podemos colocar nossa atenção e nosso coração naquilo que praticamos, tais como no desejo de que os alunos aprendam, na criação ou recriação de atividades que possibilitem, no processo prazeroso e criativo de aprendizagem, na relação com os educandos, que, por consequência, possibilitam o desenvolvimento.

Assim, compreende-se a importância da formação continuada, na qual o professor é instigado a reflexão, a mudanças e a rompimento de paradigmas; pois o conhecimento é que produz no sujeito o desejo, o prazer de aprender, e aprender mais.

O objetivo desse projeto é definir a estrutura da formação continuada propondo as temáticas que serão abordadas e formas de parceria para a produção do material de formação. Assim, este projeto considera como propósito a fundamentação teórica sobre os conceitos da Avaliação da aprendizagem e a compreensão do processo da iniciativa própria de avaliação municipal, para que tais conceitos venham orientar o real significado da avaliação da aprendizagem aos professores em suas práticas avaliativas. Assim, nesse sentido, Libâneo (2000, apud MENDES, 2007, p. 1) questiona:

Como ajudar os professores a se apropriarem da produção de pesquisa sobre educação e ensino? O que significa “qualidade de ensino” numa sociedade que caibam todos? Como potencializar a competência cognitiva e profissional dos professores? [...]. Como introduzir mudanças nas práticas escolares, partindo da reflexão na ação? Que ingredientes do processo de ensino e aprendizagem (e que integram, também, as práticas de formação continuada

em serviço) levam a promover uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de sua própria aprendizagem?

Se a qualidade do ensino está na aprendizagem, assim, a qualidade da aprendizagem dos professores, também deveria ser indicativo para a qualidade do ensino, isto significa dizer, que a formação continuada é um dos instrumentos para a aquisição dessa qualidade da educação no país.

A formação continuada intitulada de “Avaliação instrumento de aprendizagem ou ferramenta de gestão”, possui como:

- Objetivo principal:

- Promover um espaço de formação de professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, para discutir conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem e a implementação da iniciativa própria de avaliação no âmbito municipal.

- Objetivos específicos:

- Conceituar a avaliação da aprendizagem e iniciativa própria de avaliação;
- Relacionar os conhecimentos adquiridos com as práticas avaliativas, com as fundamentações dos teóricos que abordam a temática;
- Definir uma avaliação diagnóstica e formativa;
- Definir os instrumentos avaliativos utilizados no processo ensino e aprendizagem;
- Apresentar relatos de experiência de práticas avaliativas que resultaram no avanço significativo para aprendizagem do aluno da rede municipal de Educação de Presidente Kennedy;
- Relacionar avaliação da aprendizagem e intervenção pedagógica;
- Debater conceitos sobre contextualização, inclusão e inovação na avaliação da aprendizagem;
- Discutir o referencial indutivo das avaliações externas nacionais e estaduais, nas avaliações de sala de aula e da iniciativa própria de avaliação municipal.

A formação continuada será ofertada na forma presencial e semipresencial com atividades para serem aplicadas no contexto escolar pelos professores do Ensino Fundamental. Será dividida em módulos, onde cada módulo, teria de dois (2) a três (3) encontros presenciais de 4 horas de duração. De início é sugerido que se realize uma palestra de acolhimento motivacional e no final da formação será realizado um seminário final com apresentação de um documentário com vídeo e fotos de práticas avaliativas em sala de aula utilizando instrumentos avaliativos inovadores, de cada escola do município com seus professores e alunos.

Serão 20 encontros de 4 horas totalizando 80 horas presenciais, sugere-se que os encontros sejam quinzenais. Todos os módulos haverão atividades semipresenciais que deverão ser aplicadas em sala de aula sugere-se que para essas atividades sejam mais 20 horas de formação, totalizando 100 horas

para a certificação. A sugestão é que o curso se inicie no primeiro ou segundo trimestre do ano. O professor poderá ter 25% de ausência nos encontros presenciais para a obtenção da certificação. A certificação poderá ser efetuada exclusivamente pela SME ou por outras parcerias.

Conforme os objetivos propostos, a estrutura sugerida do curso, apresenta-se o quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Distribuição dos módulos da formação

Módulo	Temática	Quantidade de encontros
	Palestra Inicial	1
I	Formação continuada e a prática avaliativa	2
II	Conceito da avaliação da aprendizagem e da iniciativa própria de avaliação	2
III	Fundamentação teórica sobre as temáticas	2
IV	Avaliação Diagnósticas e Formativa	2
V	Instrumentos avaliativos utilizados no processo ensino e aprendizagem	2
VI	Avaliação da aprendizagem e Intervenção pedagógica	2
VII	Avaliações externas nacionais e estaduais, como referencial indutivo nas avaliações de sala de aula e da iniciativa própria de avaliação municipal	2
VIII	Inclusão e inovação na avaliação da aprendizagem	2
IX	Relatos de experiência das práticas avaliativas	2
	Seminário final	1

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora (2018).

O módulo I propõe refletir sobre a importância da formação continuada para o aprimoramento das práticas avaliativas do professor. Abordando uma fundamentação teórica para que possa estimular mudanças em relação aos conhecimentos já adquiridos e suas práticas pedagógicas.

O módulo II vem conceituar a avaliação da aprendizagem e da iniciativa própria de avaliação nas perspectivas dos professores e demais profissionais diretamente ligados ao contexto escolar, realizando um resgate histórico dos documentos educacionais brasileiro que abordam as temáticas.

O módulo III será feita uma relação entre a fundamentação teórica com autores que abordam as temáticas, numa perspectiva entre os conceitos que eles apresentam, com as percepções construídas ao longo das experiências dos professores.

O módulo IV dedicado a avaliação diagnóstica e formativa, apresentar suas definições e importância para as práticas avaliativas, pautada numa avaliação voltada ao diagnóstico e a ação ao avanço do conhecimento gradativamente relacionados ao processo ensino e aprendizagem. Pontuando ações necessárias para que haja mudanças no processo avaliativos no contexto escolar.

O módulo V será voltado aos instrumentos avaliativos, quais e como tem sido utilizado pelos professores em sala de aula. Pesquisando quais os instrumentos são utilizados em cada modalidade avaliação segundo autores que fundamentam a temática.

O módulo VI trata-se da avaliação da aprendizagem relacionada a uma intervenção pedagógica. A importância da intervenção ou assessoramento pedagógico para o avanço da aprendizagem do aluno e o direcionamento do trabalho do professor.

O módulo VII será feita uma abordagem e pesquisa das avaliações externas nacionais e estaduais, como referencial indutivo nas avaliações de sala de aula e da iniciativa própria de avaliação municipal, realizando um paralelo entre elas com os instrumentos utilizados no cotidiano das escolas.

O módulo VIII será discutido e levantado sugestões para que ocorra de fato a Inclusão e inovação na avaliação da aprendizagem. Levantando apontamentos sobre a inclusão de alunos/sujeitos deficientes no processo avaliativos, ainda sobre a inovação tecnológica e seus pressupostos na avaliação da aprendizagem.

O módulo IX, será o último e dedicado ao relato de experiências dos professores sobre suas práticas avaliativas, incorporando a contextualização, a inclusão e a inovação na avaliação da aprendizagem, no entanto as apresentações será realizado por meio de um vídeo produzido nas próprias escolas, nas experiências avaliativas de sala de aula.

Espera-se que com essa proposta de formação continuada apresentada por meio deste projeto, possa contribuir para o conhecimento teórico e significativo da avaliação da aprendizagem, fomentando possibilidades de mudanças e novos paradigmas que venham orientar as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor**. Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, C. C. **Formalidade e criatividade na prática pedagógica**. Revista ABC EDUCATIO, nº 48, agosto de 2006. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/21027117-Formalidade-e-criatividade-na-pratica-pedagogica.html>>. Acesso em: 04 nov. 2018.